



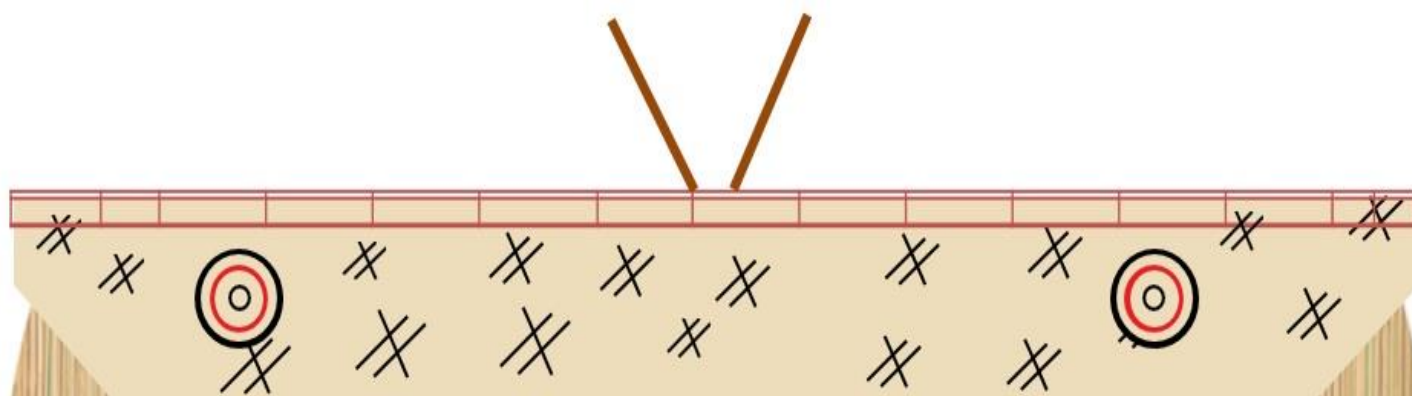
UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: O PROTAGONISMO
ÉTNICO DO POVO KRIKATI NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Gildete Elias Dutra

Lajeado, março de 2019

Gildete Elias Dutra



TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: O PROTAGONISMO ÉTNICO DO POVO KRIKATI NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado

Lajeado, março de 2019

Gildete Elias Dutra

TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: O PROTAGONISMO ÉTNICO DO POVO KRIKATI NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A banca abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES como requisito parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino

Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Luís Fernando da Silva Laroque – Examinador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Marcos Rogério Kreutz – Examinador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Fernanda Brabo Sousa – Examinadora
Secretaria Municipal de Educação de Gravataí/RS

Lajeado, março de 2019

Aos Krikati, pelo acolhimento, pelos ensinamentos, aprendizados e pelo exemplo de resistência.

Ao meu pai Ribinha (in memoriam) e a minha mãe Toinha por tudo que me ensinaram.

À minha filha Naiara Carla, por compartilhar comigo a dor e a delícia de ser quem eu sou e o que faço.

À minha filha Nicole Jamile (in memoriam), por me ajudar entender que Deus tem um propósito na vida de cada um de nós.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo, agradeço a **Deus** pelo dom da vida e por permitir que eu chegasse até aqui. A Ele toda honra e toda glória, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória, pois eternamente a Ele!

À minha mãe, Antônia -Toinha, que me ver como uma fortaleza inabalável, mas que na verdade ela é essa fortaleza, que inspira calma e confiança. Obrigada mãe por me encaminhar na “vida” escolar e por me ensinar os deveres familiar. Amor e Gratidão!

Ao meu pai, José de Ribamar - Ribinha (in memorian), que me incentivou a caminhar com as próprias pernas, e ser o que sou hoje, e pela confiança e orgulho ao falar de mim nos quatro cantos do Maranhão. Obrigada pai por seu exemplo de responsabilidade, força, coragem, determinação e vontade de viver. Você estará para sempre no meu coração!

À minha filha, Naiara Carla, que sempre acreditou em mim, me dando força em tudo que faço! Muitas vezes, dizendo: “A Senhora vai conseguir”, “A Senhora sempre consegue”, “Eu não lhe falei”. Outras vezes: “Mãe saia um pouco”, “Vá se divertir”, “Vá viver”. “Eu queria que a Senhora fosse normal”, entre outras. Também, por vivenciar e compartilhar momentos de angústia e dor (física/emocional), e pela minha ausência mesmo estando presente. Obrigada e perdão por tamanha ausência na sua vida!

Aos meus irmãos e às minhas irmãs: Gilberto, Gilnete, Gilneide, Gilvaldo (in memorian), Gilvando, Gilson, Maria Eunice, Ribamar Filho, Carla Rejane e Laiane

Flávia, por acreditarem em mim e acompanharem com orgulho as minhas trajetórias. Obrigada de coração.

Aos Krikati, por me acolherem de forma carinhosa e respeitosa, e por abrirem as portas de suas casas, de suas histórias, pelos ensinamentos, aprendizados e por me darem o nome indígena Pa'tri. Gratidão por tudo!

Aos interlocutores e interlocutoras: Sílvia Krikati, Milton Krikati, José Krikati, Arlete Krikati, Edilson Krikati, Lourenço Krikati, Paulo Gavião, Gersem Baniwa, Rita Potiguara, Maria Elisa Ladeira e Claudinei Rodrigues. Coautores desta dissertação! Muito obrigada a todos e a todas, pela disposição em contribuir com meu trabalho e por compartilharem seus conhecimentos.

À professora Sílvia Krikati, um agradecimento especial, pois sempre me acolheu em sua casa e nesse período da pesquisa me fez companhia nas andanças pela aldeia. Gratidão sempre.

Ao professor Gersem Baniwa, por me apresentar e me ajudar compreender a política de Territórios Etnoeducacionais, por compartilhar sua sabedoria e seus conhecimentos tradicionais e científicos, por ser minha inspiração e referência na temática indígena, especialmente na Educação Escolar Indígena e pela força nessa caminhada. Muito obrigada!

Aos professores Jonas Polino Sansão Gavião, pela atenção e presteza em tirar minhas dúvidas e Wagner Crowahreh Krikati, pela disponibilidade em me atender sempre que chamado pelo facebook, pelo whatsapp e por me fazer companhia algumas vezes até a aldeia São José. Muito obrigada!

À amiga-irmã e comadre Ilma Maria de Oliveira, pelo acolhimento em sua casa, pela companhia nas idas à aldeia São José, pelo suporte/transporte em Imperatriz, pelas grandes contribuições neste trabalho, pois acompanhou a sua construção, lendo, criticando, sugerindo... Esteve sempre presente na minha vida, me incentivando e me encorajando para enfrentar esta e outras tantas tarefas difíceis, mas principalmente por compartilhar comigo os momentos de angústias (dores físicas/ emocionais), e me proporcionar força e tranquilidade para continuar a caminhada. Obrigada pelas incontáveis vezes que dispôs do seu valioso tempo para me ajudar da forma mais precisa. Minha eterna gratidão!

À amiga Aparecida de Lara Lopes (Cida), pela companhia nas idas à aldeia São José, por acompanhar a minha trajetória no mestrado desde a seleção e pelas valiosas contribuições. Ainda por compartilharmos nossas fragilidades de pesquisadora. Meu agradecimento especial. Minha gratidão!

Ao amigo Kleber Lopes, companheiro das visitas às aldeias Krikati, dispondo de tempo e transporte. Muito obrigada!

À minha amiga Lucineia Marinho (Néia), pela presença constante na minha vida, mesmo de longe, estava sempre tão perto! Foi fundamental na minha transição entre Supervisão de Educação Escolar Indígena e o mestrado! Esteve sempre disponível a qualquer hora, e sempre me colocando para cima! Minha eterna gratidão por me ouvir, e saber como acalantar minha alma.

Aos amigos e amigas que ganhei na UNIVATES/Lajeado: Marcos Formigosa, Nilma Silvania Izarias, Fábio Antonucci, Simone Santos, Romildo Cruz, Claudionor e Pestana (doutorado), Marinete Moura, Glauce Barros, Sandra Regina e Marinalva Silva (mestrado), pela companhia, pela caminhada juntos (as) e pelo compartilhamento de ideias. Obrigada e saudades!

À professora Eniz Conceição, pelo carinho, simpatia e principalmente, por me acolher em sua casa. Minha gratidão!

À Fernanda Kochhann, pela atenção e presteza no atendimento. Obrigada!

Aos (as) professores (as) da banca de qualificação, Silvana Martins, Fernando Laroque e Marcos Rogério, pela leitura do projeto e pelas contribuições que possibilitaram o desenvolvimento de uma pesquisa com mais qualidade. Obrigada!

E por fim, à professora Neli Teresinha Galarce Machado, por me apontar caminhos e possibilidades, por acreditar no meu potencial, levando-me também a crer nele, e principalmente pela compreensão e força nas horas certas. Obrigada pelas orientações, pelo tempo dedicado e por me acompanhar nesta longa e árdua caminhada. Gratidão pela confiança e compreensão!

*“Combati o bom combate,
acabei a corrida, guardei a fé”.*

(TIMÓTEO, p. 4-7)

RESUMO

Análise das contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati no que diz respeito a autonomia de vivenciarem seus processos próprios de aprendizagem, por meio da escola, foi objetivo central deste trabalho. A política de Territórios Etnoeducacionais proporciona um novo cenário no protagonismo indígena, ao reconhecer as identidades étnicas e a possibilidade de uma gestão autônoma respeitando os processos de escolarização específica e diferenciada em consonância com as territorialidades indígenas. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com professores Krikati, lideranças políticas Krikati, lideranças indígenas do cenário regional e nacional, também com uma pesquisadora do povo Timbira. As entrevistas foram organizadas previamente e realizadas no período de março de 2018 a janeiro de 2019. Conforme a pesquisa, a implementação do Território Etnoeducacional Timbira ainda não se efetivou. No entanto, os espaços de diálogos criados no processo de implementação do Território Etnoeducacional Timbira, gestou discussões significativas e necessárias acerca da Educação Escolar Indígena. Dessa forma, os indígenas consideram que as discussões em torno da temática em estudo, é de grande relevância já que apontam caminhos para a participação indígena na tomada de decisões, tendo em vista, a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica doravante a implementação do Território Etnoeducacional Timbira. O protagonismo Krikati se dá à medida que buscam a efetividade de seus processos próprios de escolarização ao construírem seu Projeto Político Pedagógico, ao buscarem formação inicial e continuada de professores em espaços fora das instâncias do poder público, ao realizarem seminários para discutir a política de Territórios Etnoeducacionais, entre outras, bem como não desistirem de lutarem por direitos conquistados legalmente, e ainda não implementados pelo poder público.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Protagonismo. Território Etnoeducacional Timbira.

ABSTRACT

This study aims to analyse the contributions of the Timbira Ethno-educational Territory to the ethnic protagonism of the Krikati indigenous people, taking into consideration their autonomy to experience their own learning processes during school time. The policy for Ethno-educational Territories provides new opportunities to the indigenous protagonism, because it recognizes the ethnic identities, besides the possibility of an autonomous management respecting the processes of specific and differentiated schooling according to each Indigenous Territory. Semi-structured interviews were made with Krikati teachers, Krikati political leaders, and other indigenous leaders from Maranhão and national scene. A researcher from the Timbira people were also taken for data collection. The interviews were previously organized and carried out from March 2018 to January 2019. It was noticed that the implementation of the Timbira Ethno-education Territory has not taken place yet. However, the spaces of dialogues created in the process of implementation has generated significant and necessary discussions about Indigenous School Education. In this way, the indigenous people consider that the discussions around the theme under study are of great relevance since they point out ways for indigenous participation in decision for the implementation of the Timbira Ethno-educational Territory. The Krikati protagonism occurs as they seek the effectiveness of their own schooling processes by constructing their Political Pedagogical Project, by seeking initial and continued studying for their teachers in and outside public institutions, also by holding seminars to discuss the Timbira Ethno-educational Territory policy among others themes, as well as not giving up fighting for legally earned rights, and not implemented yet by the public power.

Keywords: Indigenous School Education. Protagonism. Timbira Ethno-educational Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo aldeia Timbira	62
Figura 2 – Localização do Território Etnoeducacional Timbira.....	64
Figura 3 – Localização do Território Indígena Krikati	69
Figura 4 – Localização da aldeia São José	73
Figura 5 – Oficina sobre a política de Territórios Etnoeducacionais.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIK	Centro de Ensino Indígena Krikati
CF	Constituição Federal
CGEEI	Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAPIMA	Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONDISI	Conselho Distrital de Saúde Indígena
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSEA	Conselho Estadual de Segurança Alimentar

CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CTL	Coordenação Técnica Local
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDEPI	Fundo de Desenvolvimento de Educação dos Povos Indígenas
GTI	Grupo de Trabalho Indígena
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEP	Estudos Pós-Doutorais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
RFPI	Referencial para Formação de Professores Indígenas

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Sistema de Educação Continuada a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SUPEMDE	Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNTREF/AR	Universidad Nacional Tres de Febrero/Argentina
UREI	Unidade Regional de Educação de Imperatriz

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	16
2 CAMINHOS DA PESQUISA	29
2.1 Caracterização da pesquisa	29
2.2 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	31
2.3 Análise de dados	40
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	41
4 CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO E ETNOTERRITÓRIO.....	49
4.1 Territórios Etnoeducacionais.....	54
4.2 Território Etnoeducacional Timbira	60
4.3 Povo Krikati – “Os da Aldeia Grande”	67
5 TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: ENTRE RELATOS E ESCRITOS	74
5.1 Concepções, avanços e retrocessos na Implementação do Território Etnoeducacional Timbira.....	75
5.2 O Protagonismo e a Escola Krikati na perspectiva do Território Etnoeducacional Timbira.....	94
5.3 Entre o querer dos indígenas e a inércia do poder público na implementação do Território Etnoeducacional Timbira.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores e lideranças indígenas do povo Timbira	139
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com Rita Gomes do Nascimento Potiguará	140

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor Gersem dos Santos Luciano Baniwa e com Maria Elisa Ladeira	141
APÊNDICE D – Declaração de consentimento da professora Sílvia Cristina Puxcwyj Kriakti.....	142
APÊNDICE E – Declaração de consentimento do professor Milton Carvalho Bandeira Hõocrow Kriakti.....	143
APÊNDICE F – Declaração de consentimento do professor José Cohxyj Kriakti	144
APÊNDICE G – Declaração de consentimento de Arlete Bandeira Cacuxen Kriakti	145
APÊNDICE H – Declaração de consentimento de Edilson Cryhcryh Kriakti....	146
APÊNDICE I – Declaração de consentimento de Lourenço Borges Milhomem Acýxit Kriakti	147
APÊNDICE J – Declaração de consentimento do professor Paulo Belizário Jytcacu Gavião	148
APÊNDICE K – Declaração de consentimento do professor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa	149
APÊNDICE L – Declaração de consentimento de Rita Gomes do Nascimento Potiguara.....	150
APÊNDICE M – Declaração de consentimento de Maria Elisa Ladeira.....	151
APÊNDICE N – Declaração de consentimento do professor Claudinei de Jesus Rodrigues.....	152
APÊNDICE O – Declaração de anuência do cacique da aldeia São José.....	153

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta dissertação faz parte de uma trajetória que começa quando adentrei o mundo indígena no ano 2000, inicialmente participando de um curso de formação sobre Educação Escolar Indígena. Na época trabalhando na Unidade Regional Educação de Imperatriz (UREI) –, localizada no município de Imperatriz/MA, conhecida como a capital do Sul do Maranhão –, órgão da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) – com sede na capital de São Luís, – fui convidada para participar desse curso, tendo em vista, que a Educação Escolar Indígena seria descentralizada para as Unidades Regionais, onde seriam criadas as Coordenações Regionais para acompanhar de perto as escolas indígenas, – no caso da Regional de Educação de Imperatriz –, localizadas nas aldeias dos municípios de Amarante, Arame, Lajeado Novo e Montes Altos.

A escolha se deu pelo fato de eu ser graduada em Geografia, e segundo a Diretora da Unidade Regional de Educação, “índio tinha tudo a ver com Geografia”, aceitei, não por essa prerrogativa, mas porque no ano de 1999, tive contato com vários estudantes indígenas em um povoado do município de Amarante/MA, e fiquei, além de curiosa, muito instigada.

No ano seguinte, durante a marcha indígena “Brasil Outros 500” em alusão aos 500 anos de resistência indígena, pelas principais avenidas de Imperatriz, me juntei aos povos indígenas e me senti parte deles. Ressalto que até chegar na cidade de Imperatriz não sabia que havia indígenas no Estado do Maranhão, tudo que eu sabia sobre eles, é que “eram”, deixaram’, fizeram”, “foram”, “contribuíram”, tudo no passado, pois aprendi em minha escolaridade como se os indígenas fossem pessoas

do passado. Monteiro (1999, p. 237), pontua que “aprende-se desde pequeno, que os índios são do passado, não propriamente da história, mas antes de uma nebulosa pré-história”.

Dessa forma, participei da formação em São Luís no ano 2000, onde tive a oportunidade de conhecer alguns indígenas do Estado do Maranhão, povos diferentes, de várias regiões, além de algumas profissionais com experiência em Educação Escolar Indígena de outros estados – Minas Gerais, Alagoas e Goiás –, bem como a equipe de trabalho da SEDUC, que já conhecia e realizava trabalho com os povos indígenas do Estado desde 1992, quando a SEDUC assumiu a Educação Escolar Indígena.

Cada dia de formação era um mundo novo que ia desabrochando, eram as portas se abrindo para o diferente, para o desconhecido e para novos saberes. Era encantadora a fala de cada indígena ali presente e as experiências relatadas por eles e pelos demais participantes. Foi identificação à primeira vista.

Ao iniciar o curso já sabia a resposta que daria à Unidade Regional de Educação, pois ao ser convidada, fui informada que no caso de não me identificar com a Educação Escolar Indígena, tinha a prerrogativa de aceitar ou não a coordenação. Mesmo sabendo dos desafios que enfrentaria: trabalhar com três povos diferentes, culturas diferentes, falantes de línguas distintas, sobre as quais eu não tinha domínio, e que muito obstáculo iria encontrar pelo caminho, principalmente adentrar as aldeias de difícil acesso e distantes da sede dos municípios. Desafios que foram superados gradativamente, a cada contato, a cada encontro e reencontro.

Ainda no ano 2000, por ocasião do curso do Magistério Indígena¹ já inserida ao contexto da Educação Escolar indígena, fui convidada a participar da abertura de 5ª etapa –, a primeira a reunir todos os cursistas em um só lugar. Quando entrei no auditório onde estavam reunidos mais de 200 indígenas, professores (as) e acompanhantes, fiquei em êxtase, pois ali estavam professores de vários cantos do

¹ Magistério específico, diferenciado e intercultural para professores indígenas que exercem a docência nas escolas indígenas, que foi realizado em 10 etapas de 20 a 30 dias cada. Conclusão de 146 formados em 2002 (início 1996).

Estado.

Nessa oportunidade conheci Davi Krikati, Marly Krikati e Bernardo Krikati, os dois primeiros me deram o nome indígena (língua materna), pelo qual sou conhecida e chamada pelos Kriakti (Pa'tri)². Também sou chamada por “Sadona³”, por ter sido batizada pelos Krikati, momento em que meu nome indígena foi confirmado, pois geralmente a pessoa recebe o nome ao ser batizada, no entanto, eu recebi antes.

Assim, ao coordenar a Educação Escolar Indígena, na Unidade Regional de Imperatriz por 14 anos, atendendo os povos Gavião Pycobjê, Guajajara/Tentehar e Krikati, fui vivenciando gradualmente, ricas experiências e muitos conhecimentos. Dessa forma, comecei a conhecer os povos indígenas do Maranhão.

A aldeia São José - Krikati, locus da pesquisa, foi a primeira aldeia que visitei (2001), ficando lá por uma semana –, período que iniciaram-se as discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Indígena Krikati (CEIK). Na semana anterior, em reunião na UREI, conheci Sílvia Puxcwjy Krikati, na época gestora do CEIK, com quem me identifiquei logo no início, pela sua desenvoltura, “falante, inteligente”.

A segunda aldeia a ser visitada, foi “Governador”, município de Amarante/MA, do povo indígena Gavião Pycobjê (PovoTimbira), também em 2001, onde fiquei um dia, coletando os dados do Censo Escolar. Também tenho o nome indígena do Gavião Pycobjê “Cypcwjy” que significa “casquinha de caramujo”, protegida ou que protege, forte e resistente, nome dado pelo professor Jonas Gavião.

Como parte do cenário Educacional Indígena, acompanhei o curso de formação inicial dos professores indígenas (1ª Turma do Magistério Indígena) a partir da 5ª etapa, realizada em Imperatriz, anos de 2001 e 2002, e as primeiras etapas da 2ª turma; realizadas simultaneamente nos municípios de Imperatriz⁴ e de Barra do Corda, anos 2008 e 2009⁵. Na oportunidade ministrei a disciplina de Geografia para a

² Significa “cobra”, valente, no sentido de resiliente, forte e resistente. Não ataca outro animal se não for provocada. Na divisão das Metades, pertence ao Partido de Cima.

³ Ao ser batizada, a mulher passa a ser responsável e defensora dos “Homens Krikati”, passando a protegê-los e ajudá-los quando necessário, chamada por eles de Sadona.

⁴ Sob minha coordenação.

⁵ Turma com 246 cursistas, ainda não foi concluída, por ter paralisado por 8 anos. Já foram

turma Timbira⁶. Também acompanhei a Escola Timbira,⁷ prestando apoio técnico e pedagógico aos estudantes, onde oportunamente ministrei a disciplina de Geografia para os estudantes citados. Assim, a interação com o povo Timbira foi gradativamente tomando forma.

Concomitante ao cenário institucional, me embrenhei ao cenário acadêmico, ministrando a disciplina História e Cultura Indígena Brasileira, numa faculdade particular, espaço de discussão e reflexão sobre as questões indígenas em todas as dimensões, me impulsionando ao debate dentro e fora da academia. Ocasão em que a cada período os acadêmicos dessa disciplina, visitavam uma comunidade indígena, geralmente a comunidade Krikati era a mais escolhida por ser próxima da cidade de Imperatriz e pela boa relação com a faculdade e com a professora.

No ano de 2015, assumi a Supervisão Estadual de Educação Escolar Indígena, surgindo um novo e complexo desafio profissional e pessoal, haja vista, a necessidade de mudança para a capital do Estado por conta da localização da sede da Secretaria de Estado da Educação –SEDUC, que responde oficialmente pela Educação Escolar Indígena, além da diversidade de povos do Estado, as situações específicas a serem consideradas no contexto educacional, devendo ser respeitadas especificidades e diferenças de cada povo e seus processos próprios de escolarização. A rede de relação e inter-relação entre os povos e desses com a SEDUC/Estado e os diversos contextos pelos quais os povos tem vivido.

Foram relações tensas e intensas na questão do atendimento educacional que correspondesse aos anseios das comunidades indígenas. Os dois anos à frente da Supervisão de Educação Escolar Indígena foram marcados por muitas situações adversas à minha vontade, pois vivi uma teia de conflitos entre representar o governo e/ou ser indigenista. Em toda a minha caminhada de Educação Escolar Indígena, essa foi uma experiência bastante conturbada, principalmente ao perceber minha impotência diante das demandas. Contudo, me motivou a refletir, sentir e entender que ali não era mais o meu lugar. Nessa trama de sentimentos, compreendi que não

realizadas 4 etapas, portanto, faltam 6.

⁶ Composta por indígenas que pertencem ao tronco linguístico Macro-jê, falantes da língua Jê: Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobjê, Krepym Katejê e Krikati. Mais detalhes no capítulo 4.2.

⁷ Curso do Ensino Fundamental, realizado por 10 etapas, formou 50 jovens Timbira, quando não havia esta oferta nas escolas das aldeias, no período de 2002 a 2006, em Carolina/MA.

dava para ser indiferente ou insensível aos dilemas da Educação Escolar Indígena, ou melhor, “a causa indígena”.

Esse turbilhão de sentimentos nasce em função da sensibilidade adquirida nas visitas às comunidades indígenas ao longo de 16 anos, principalmente as mais longínquas, sem as condições mínimas de vida, com pouca ou sem nenhuma expectativa de melhoria. Tais sentimentos, é reflexo da minha vida e da minha trajetória escolar que muito se assemelha a dos estudantes indígenas, que na maioria das vezes têm que se deslocar para estudar na cidade. Foi o meu caso e o da maioria dos meus irmãos e irmãs, que nasceram no interior (campo).

Vivi minha infância no interior (campo) e a minha adolescência entre o interior (campo) e a cidade. Eu gostava da cidade, eu já sonhava grande, queria viver de forma diferente dos meus pais, e graças a Deus, eles me proporcionaram a oportunidade de estudar e realizar os meus sonhos da adolescência. Estudar era prazeroso, era o que eu fazia melhor.

Ao concluir a 4ª série em minha cidade natal (Mirador/MA), fui estudar em Colinas/MA, onde cursei até o 2º grau (Magistério/Escola Normal), escola que me ensinou a arte de ser professora. A princípio eu não queria ser professora, mas por influência de duas amigas –, ex colegas da Escola Normal, acabei aceitando trabalhar numa escola particular (Imperatriz/MA). Nesse espaço, me encontrei enquanto profissional da educação. Em 1992, passei no meu primeiro concurso para professora do Estado/SEDUC e em 1997, fui remanejada para a UREI/SEDUC (assumir uma coordenação).

Em Imperatriz, cursei o 4º Adicional – Habilitação em Estudos Sociais –, que habilitava lecionar até a 6ª série. Demorei um pouco prestar vestibular, mas na primeira tentativa (1994) fui aprovada para o curso de Geografia da UEMA. No mesmo ano fui aprovada no segundo concurso para professora do Estado/SEDUC, e passados 6 anos adentrei o mundo dos indígenas.

Logo na primeira aldeia visitada, já senti uma identificação inexplicável. Às vezes me perguntava porque eu gostava tanto de estar nas aldeias, se eu tinha aversão a mato, ao meu interior (campo) onde nasci e vivi minha infância? Como assim, eu detestava ir para o mato e agora eu ficava de uma a duas semanas nas

aldeias longe, de difícil acesso e sem nenhuma estrutura, e sem reclamar! Ainda me pergunto, mas a resposta deve estar na receptividade e simplicidade dos povos indígenas, bem como na forma de ser, de sentir, de ver, na força, na resistência incondicional e na resiliência dos mesmos.

Foi nesse cenário de sensações e sentimentos que as ideias começaram a fluir e consequentemente nascer a temática indígena. Inicialmente pensei em pesquisar o significado da Educação Escolar Indígena para os indígenas do Estado do Maranhão, sem pensar ainda em recortes; depois a importância da Geografia Indígena para o povo Krikati e Gavião ou Guajajara.

Porém, em meio a essa fluência de ideias sempre surgia a política de Territórios Etnoeducacionais, que despertou meu interesse desde a sua criação, e por participar dos seminários de discussão e socialização desta política com os povos Timbira⁸, visando a criação do Território Etnoeducacional Timbira; além de participar das discussões na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI/2009). E principalmente por ser uma política de Educação Escolar Indígena, que reconhece a diversidade étnica e oportuniza aos povos indígenas protagonizarem seus processos de escolarização, aliados aos seus territórios; e ainda por promover maior aproximação dos povos e das comunidades indígenas dos espaços de tomadas de decisões.

Considerando que a história indígena no Brasil foi marcada pela imposição do contato interétnico, cujo objetivo da sociedade nacional era excluir a diversidade. Assim, forçar a negação violenta dos direitos às diferenças de cada povo indígena. O lugar que deveria ser ocupado pelos povos indígenas na sociedade nacional, como afirma Sousa (2013, p.20), “perpassa a própria formação do Brasil como nação”. Do mesmo modo a Educação Escolar Indígena brasileira, foi submetida a um modelo, o qual se pautou no processo de escravização, integração e assimilação dos povos indígenas à cultura nacional, tentando assim, descaracterizá-los de suas especificidades enquanto povos diferentes.

A forma como a Educação Escolar Indígena tem sido tratada pelos inúmeros

⁸ Povos indígenas pertencentes ao tronco linguístico Macro-jê que falam a língua Jê, (Apinajé, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobjê, Gavião Pakatejê, Krahô, Krepym Katejê e Krikati). Esse assunto será retomado no capítulo 4.2.

governos brasileiros, reflete-se consideravelmente nas imagens estereotipadas dos povos indígenas, bem como nos saberes reproduzidos nas escolas de não indígenas, como no seio da sociedade brasileira. Muitas são as controvérsias entre os atores envolvidos; o caráter da legislação e a prática das políticas públicas existentes.

Portanto, a partir do que preconiza o Decreto nº 6.861/2009, que institui os Territórios Etnoeducacionais –TEEs, instaura-se uma nova configuração política e jurídica na história da Educação Escolar Indígena no Brasil. Essa política inaugurou um novo cenário no protagonismo⁹ indígena, ao reconhecer as identidades étnicas¹⁰ dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial, independente da divisão clássica territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro, considerando, pois, as fronteiras étnicas e culturais¹¹, basilar na constituição dos etnoterritórios.

Trata-se do direito dos povos indígenas de construir suas propostas pedagógicas com autonomia, segundo princípios, processos e práticas educativas próprias, vinculados às identidades, aos territórios e à sustentabilidade socioambiental. A Educação Escolar Indígena passa a atender as demandas escolares de cada povo a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir da realidade sociocultural, conectada aos seus territórios.

A inter-relação entre educação e etnoterritório permite compreender as diferentes sociedades que interage uma com as outras e com a natureza na construção de seu espaço, as particularidades dos lugares, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares, os vínculos afetivos e de identidade que se estabelece

⁹ Protagonizar significa, sobretudo, tornar-se o ator principal de algum acontecimento, ato ou fato. O termo protagonismo originou-se da palavra protagonista, é composta pelas raízes das palavras proto, que se traduz como “o principal” e agonistes, que significa “lutador”. Para Bicalho (2010, p. 19) a notoriedade do protagonismo indígena manifesta-se na consciência da luta pelo reconhecimento”.

¹⁰ É o conjunto de características comuns a um grupo de pessoas, que as diferenciem de outro grupo. Para Oliveira (2006, p. 23), “etnicidade é essencialmente a forma de interação entre grupos culturais operando dentro de contextos sociais comuns”.

¹¹ É possível entender **fronteira étnica** como algo transferível, fluido e livre dos limites territoriais. Ou seja, quando se define um grupo étnico, as características culturais que assinalam a fronteira podem mudar, assim como podem ser transformadas as características culturais dos membros e até mesmo alterada a forma de organização de um grupo. Entendemos a **fronteira cultural** como uma dinâmica social em que culturas entram em contato e os elementos postos na ação passam a ser atualizados, interpretados ou reinterpretados segundo os parâmetros de cada um dos grupos envolvidos. (LAROQUE, 2006, p. 15-17, grifo da autora).

com eles. Portanto, a associação entre educação e território é essencial na medida em que no território, as relações sociais e as manifestações culturais se estabelecem, permeando a vida individual e coletiva e lhes dão sentido.

Nessa expectativa, a escola traz no seu bojo a autoria indígena para legitimação de identidades e afirmações étnicas, expresso por meio de projetos educativos autônomos, que garantam as características¹² da diferenciação, especificidade, coletividade, bilinguismo e interculturalidade.

A sociedade contemporânea tem colocado novos desafios para a escola indígena e para o ensino que se desenvolve no seu interior, devendo este contribuir com o diálogo intercultural, assim como a troca de conhecimentos entre diferentes culturas e com o processo identitário, fundamentais para o protagonismo dos povos indígenas.

Ao versar sobre o protagonismo indígena, Gersem Baniwa, reconhece a importância de manter uma relação de diálogo com todos os atores sociais e com todas as instâncias do poder público, segundo o interlocutor *“não se trata, portanto, de um protagonismo excludente, mas aberto a todos os que desejam cooperar com o movimento indígena na construção de uma sociedade humana mais justa, saudável e feliz”* (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Logo, essa proposta de Territórios Etnoeducacionais propõem uma gestão compartilhada entre os estados e municípios, sistemas de ensino, universidades, institutos federais, organizações indígenas e indigenistas e demais instituições que trabalham com a Educação Escolar Indígena.

Desse modo, o Decreto ao definir a política de Educação Escolar Indígena, interfere não só na organização territorial, mas principalmente, nas formas de gestão e condução das escolas, inserindo com maior ênfase o protagonismo indígena que

¹² Uma escola **diferenciada** – diferente das escolas dos não índios –, **específica** – para cada povo indígena conforme sua organização social, língua e crenças –, **comunitária** – em que a comunidade participa da elaboração e implementação da proposta curricular –, **bilíngue** – de modo que a língua materna seja instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos, valores étnicos e identitários de cada povo não excluindo a língua portuguesa –, e **intercultural** – com acesso aos conhecimentos universais e as experiências socioculturais, linguísticas e históricas (SILVA, 2012, p. 11, grifo da autora).

gera avanços para a Educação Escolar Indígena no país quanto às especificidades e territorialidades de seus povos.

Nesse aspecto, a política de Territórios Etnoeducacionais, propõe autonomia aos povos indígenas nos seus processos de escolarização com foco nos princípios de autodeterminação e afirmação identitária. Assim, Gersem Baniwa (2013b, p. 177), aponta que “a possibilidade de retomar a autonomia étnica passa pela negociação e a garantia de direitos. A visibilidade de seus planos de vida depende de lutas por reconhecimento étnico, direitos políticos e direitos de cidadania”.

Portanto, o exercício da autonomia dos povos indígenas, pressupõe referências sócioespaciais e sócio-históricas para uma gestão que articule as diferentes dimensões da vida coletiva e individual. Dessa forma

Os povos indígenas buscam recompor agora o aspecto sócioespacial que completaria um importante período cíclico de sua história de resistência e afirmação do futuro mediante o Estado e a sociedade global, na medida em que possibilita recompor a dimensão integral da vida material e espiritual própria (GERSEM BANIWA, 2010, p. 09).

Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 53), declara que “os tempos mudaram e o movimento indígena se encarregou de dar ao índio o autorrespeito que faltava”. Ao longo das décadas os povos indígenas vêm protagonizando suas histórias de vida, reflexos dessa tomada de consciência que caracteriza a luta social e evidencia a resistência coletiva como expressividade dos movimentos em prol do reconhecimento de direitos, que começa com o reconhecimento de identidade étnica e direito à cidadania plena.

Logo, para a continuidade desse protagonismo, os indígenas precisam planejar a vida presente e a vida futura, articulada à tradição e à modernidade referenciada à territorialidade. Assim, todas as dimensões da vida devem estar voltadas para a construção, manutenção e continuidade do plano de vida definidos pelos povos, cuja base referencial deve ser o território no seu sentido amplo.

Nessa perspectiva, a política de Territórios Etnoeducacionais é o caminho possível, na medida em que possibilita a mudança conceitual, político-administrativo e de gestão das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas em seus territórios, com vistas à de construção de políticas cada vez mais próximas e

adequadas às suas realidades.

Gersem Baniwa (2010, p. 11), explica que os avanços da política de Territórios Etnoeducacionais dependem fundamentalmente

Do tamanho da autonomia que o Estado garantirá aos povos indígenas na autogestão de seus etnoterritórios e na viabilidade política, administrativa, pedagógica e financeira dos territórios etnoeducacionais, pois é disso que os povos precisam para pôr em prática suas ideias, seus projetos e seus sonhos de uma educação escolar que atenda suas realidades, demandas e interesses. [...], quem sabe, os territórios etnoeducacionais possa ser instrumento e oportunidade para dar concretude, sentido e vida aos direitos já conquistados com muito suor e sangue indígena.

Para tanto, com os Territórios Etnoeducacionais surgem novos paradigmas no campo administrativo, cultural, político e pedagógico, reforçando diretamente as lutas históricas dos povos indígenas pela implementação das políticas públicas, em especial, as políticas de Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, é primordial pensar as políticas públicas de acordo com a territorialidade indígena, ou seja, *“a forma como os povos indígenas organizam seu mundo de relações, com as pessoas, com os grupos humanos, e com o meio ambiente de forma mais ampla”* (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Corroborando, Grupioni (2013, p. 13), enfatiza que essas ideias e propostas precisam estar integradas, articuladas e amparadas pelas políticas públicas nacionais, pois “os povos indígenas fazem parte da vida nacional e é nessa esfera que precisam garantir o reconhecimento e concretização de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral”.

Assim sendo, a política de Territórios Etnoeducacionais, possibilitará a participação dos povos indígenas em todas as etapas da gestão escolar, o respeito e a valorização as identidades indígenas de cada povo e o fortalecimento do diálogo com as instituições protagonistas da Educação Escolar Indígena, e principalmente o fortalecimento da autonomia e do protagonismo indígena no sentido pleno de cidadania.

Com base nesses pressupostos, nasce a proposta de uma educação que respeite as especificidades de cada povo, e ao mesmo tempo assegure a tradição e

o modo de ser indígena, envolvendo elementos de outras sociedades, bem como a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores por parte da sociedade envolvente e a prática da autoafirmação e autodeterminação.

Esse contexto me conduziu a direcionar minha pesquisa para o Território Etnoeducacional Timbira. Nessa perspectiva, apresentei para a seleção do mestrado da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) o projeto intitulado: Território Etnoeducacional Timbira: Reterritorialização da Educação Escolar Indígena e o Protagonismo Étnico do Povo Krikati e Gavião.

Contudo, após os primeiros diálogos com a orientadora e uma análise mais aprofundada da temática, percebi a necessidade de redirecionar o título e o campo da pesquisa. Assim, reelaborei o título, definindo-se: Território Etnoeducacional Timbira: O Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Devido a uma singular relação estabelecida com o povo Timbira, mais especificamente com o povo Krikati, nos diversos contextos já exemplificados, mas sobretudo, nos encontros para a discussão acerca da implantação do Território Etnoeducacional Timbira, onde foi se desenhando a pactuação do referido Território Etnoeducacional e por acreditar na possibilidade do protagonismo do povo Timbira e nos avanços da Educação Escolar Indígena, a partir da sua pactuação, concretizada há mais de 7 anos, é que delineio a temática ora em estudo.

A escolha do povo Krikati, se deu por diversas razões já elencadas acima, mas posso destacar a proximidade da aldeia São José com o município de Imperatriz, lugar onde tenho suporte nas idas à aldeia, a facilidade de acesso e a boa relação com as comunidades Krikati. Uma relação de confiança, que foi construída de forma lenta e gradual, exigindo um bom tempo de observação e amadurecimento de ambas as partes. As retenções de técnicos, certamente evidenciam medo ou no mínimo receio, situação vivida por mim, por pelo menos 3 vezes, mas nunca, em nada me abalou.

Foram muitas visitas às comunidades Krikati, principalmente à aldeia São José, permanecendo às vezes por uma semana, dormindo e acordando aos sons do maracá e das cantorias. Como a aldeia São José é a maior aldeia e com a melhor estrutura, geralmente é palco dos grandes eventos e das grandes festas culturais. Em todas as

comunidades indígenas visitadas sempre procurei escutar mais do que falar, às vezes aprendia no silêncio, procurando entender o movimento e as reações da comunidade, assim, aprendi muito mais do que ensinei.

Estar na aldeia com olhar de pesquisadora não é nada confortável, pois a câmera, o caderno e o lápis, muitas vezes causam desconforto em ambas as partes – pesquisador e pesquisado –, e não se consegue registrar nada, em momentos muitas vezes importantes.

Portanto, a convivência crescente com o povo Krikati que fazem parte de minha trajetória profissional e de vida, fez da minha pesquisa um caminhar profundamente comprometido. Comprometido com uma política de Educação Escolar Indígena, que promova a participação efetiva dos povos indígenas nos seus processos de escolarização, valorizando suas identidades étnicas e suas territorialidades, bem como proporcionar um diálogo permanente com as esferas de decisões, efetivando o protagonismo indígena.

Nesse sentido, a política nacional de Territórios Etnoeducacionais, atende a essas perspectivas, visto que tem como objetivos: efetivar os direitos dos povos indígenas a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade, a partir da garantia à participação e ao respeito às territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social dos povos indígenas (BRASIL, 2009).

A partir do contexto apresentado, elaborei um problema que buscou responder a seguinte problemática: Como o Território Etnoeducacional Timbira tem contribuído para o protagonismo étnico do povo Krikati na Educação Escolar Indígena?

Para tanto, elenquei o seguinte objetivo central: Analisar as contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati, na Educação Escolar Indígena. Através dos objetivos específicos, buscamos: averiguar como se processa as discussões acerca do Território Etnoeducacional Timbira na esfera nacional, regional e local, na perspectiva do protagonismo indígena; analisar as potencialidades e os entraves na implementação do Território Etnoeducacional Timbira; averiguar as contribuições do Território Etnoeducacional Timbira na Educação Escolar Indígena, especificamente para o povo Krikati; analisar o papel da

escola nos processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva do Território Etnoeducacional Timbira.

Assim, a dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo intitulado: “Primeiras palavras”, traço a minha trajetória de aproximação com o povo Krikati, formação, experiência profissional, contiguidade com o tema em estudo. Abordo ainda a motivação deste trabalho, a justificativa da escolha do tema, o problema da pesquisa e os objetivos propostos. No segundo capítulo intitulado: “Os caminhos da pesquisa”, traço os caminhos percorridos no processo investigativo, apresento a caracterização e os instrumentos de coleta da pesquisa, o lócus e os sujeitos da pesquisa, e encerro tratando da análise dos dados da pesquisa.

No terceiro capítulo nomeado: “Educação Escolar Indígena”, discorro sobre a Educação Indígena e seu significado para os povos indígenas, e o percurso da Educação Escolar Indígena no Brasil. No quarto capítulo intitulado: “Concepções de Território e Enoterritório”, traço os conceitos de território e etnoterritório, os objetivos da política de Territórios Etnoeducacionais, e ainda, a caracterização do povo Timbira e do Território Etnoeducacional Timbira, e as características do povo Krikati.

No quinto capítulo nomeado: “Pactuação de Território Etnoeducacional Timbira: entre relatos e escritos”; apresento os resultados a partir das seguintes categorias (BARDIM, 2011): concepções, avanços e retrocessos na implementação de Território Etnoeducacional; o Protagonismo e a Escola Krikati na perspectiva do Território Etnoeducacional Timbira, e entre o querer dos indígenas e a inércia do poder público, que alude os entraves na implementação de Território Etnoeducacional Timbira. Nas “Considerações Finais”, apresento os principais aspectos dos achados da pesquisa, relacionando-os com os objetivos e categorias propostos na investigação.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo descreve o caminho metodológico trilhado durante a investigação, a partir dos objetivos traçados. Apresenta-se a caracterização da pesquisa, o lócus e sujeitos da pesquisa e a análise de dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Com o objetivo de investigar a contribuição do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati na Educação Escolar Indígena, a presente pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa: “que visa compreender na sua cotidianidade os processos do dia a dia em suas diversas modalidades” (SEVERINO, 2015, p. 118).

A pesquisa qualitativa engloba a ideia de particular, susceptível a percepções e julgamentos. Permite que a imaginação e a capacidade criadora levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novas abordagens (BORBA; ARAÚJO, 2013). O desenvolvimento de uma investigação qualitativa, na qual se envolvem sujeitos e contextos educativos, implica olhar os sujeitos, participantes da pesquisa, e o contexto da pesquisa como integrantes de um contexto sociocultural.

Assim, ao tratar das contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati, a partir do processo de escuta de professores e lideranças sobre as concepções, avanços e retrocessos do Território Etnoeducacional, as possibilidades do protagonismo indígena, o querer dos indígenas

e a inércia do poder público, escolheu-se a etnografia como metodologia de investigação.

A etnografia analisa os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos na rotina diária dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como com os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos (MATOS; CASTRO, 2011).

Para Matos e Castro (2011, p. 10), “a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem”. Assim, a etnografia possibilita um estudo mais sólido sobre o que um grupo de pessoas faz e o significado desses atos para elas, considerando o contexto em que elas vivem.

Por fim, a etnografia descreve o comportamento social do sujeito no seu cenário cotidiano, confiando em dados qualitativos obtidos a partir de observação participativa e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas. Os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural, a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, a etnografia tem a função de descrever uma totalidade social e cultural.

Também recorreu-se à pesquisa documental, pois foram utilizados documentos oficiais, como o Decreto nº 6.861/2009 (Cria os Territórios Etnoeducacionais), a Portaria nº 1.062/2013 (Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais), a Portaria nº 620/2014 (Institui a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira), o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009, o documento da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2018, e alguns documentos do Centro de Ensino Indígena Krikati. De acordo com Cellard (2008), essa técnica favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas e outros. A análise documental, por sua vez, auxiliou no conhecimento das propostas e dos programas relacionados à temática da pesquisa.

No que tange a coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas

(APÊNDICES A, B, C), possibilitando o diálogo e a interação face a face. Vergara (2009, p. 3) define a “entrevista como uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”.

Para Duarte (2006, p. 63), entrevista é um instrumento que permite:

Explorar um assunto e aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectiva, identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

As entrevistas, assim, permitiram analisar as percepções, as informações e as experiências dos entrevistados, e a flexibilidade do entrevistador facilitou uma análise mais aprofundada das respostas.

Foi utilizado também, como instrumento de coleta de dados, o diário de campo, que possibilitou o registro do cotidiano da comunidade. Cunha (2009, p. 128), explica que “os diários íntimos são fontes importantes e potencialmente de cada um, assim como das variadas redes de significação construídas na cultura da chamada contemporaneidade”.

As anotações feitas no diário de campo são transcrição vistas, ouvidas, sentidas e pensadas pelo pesquisador no decorrer da pesquisa. Para o alcance dos objetivos propostos as anotações e as escutas devem ser minuciosas, coerentes e devem acompanhar todos os dados recolhidos durante o estudo.

Lewgoy e Arruda (2004) definem diários de campo como uma ferramenta, que possibilita melhor identificação dos dados à medida que, através de aproximações sucessivas, pode-se realizar uma reflexão da ação cotidiana, rever seus limites e desafios.

2.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Qualquer pesquisa exige um planejamento para a escolha do campo e dos sujeitos. A partir do planejamento é possível, além de coletar informações, significar o universo investigado.

Assim, a pesquisa foi realizada na aldeia São José¹³, localizada no território indígena Krikati, município de Montes Altos/MA¹⁴. Além de ser a maior aldeia, também tem a maior escola, o Centro de Ensino Indígena Krikati (CEIK), que funciona nos três turnos, e atende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O CEIK tem 287 alunos, sendo 37 da Educação Infantil, 146 do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, 72 do Ensino Fundamental das Séries Finais, e 32 do Ensino Médio. Atualmente, tem 22 professores indígenas. Dos 22 professores, 12 já concluíram o curso superior e 03 estão cursando. Há 05 professores com formação em nível médio (Magistério Convencional). A escola possui seu Projeto Político Pedagógico, construído com a participação de toda comunidade escolar, com a assessoria de técnicos da FUNAI/Brasília e Araguaína/TO e da SEDUC/São Luís e de Imperatriz. Atualmente os professores elaboram o calendário escolar, contemplando os períodos de festas, de roça, de caçada e de pescaria.

Os interlocutores dessa pesquisa são dez, sendo três professores do Centro de Ensino Indígena Krikati, duas lideranças políticas da aldeia São José e uma liderança política da aldeia Jerusalém. Além dos sujeitos pertencentes ao povo Krikati, foram interlocutores desta pesquisa também, o Professor Paulo Belizário Jytcaçu Gavião – liderança política, o Professor Doutor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa – liderança política; a Professora Pós-Doutora Rita Gomes do Nascimento Potiguara – liderança política e a Professora Doutora Maria Elisa Ladeira – pesquisadora do povo Timbira. As entrevistas foram gravadas, previamente organizadas em questões semiestruturadas.

Quando se trata de pesquisa com indígenas, é importante a identificação dos mesmos na língua materna. Sendo assim, os interlocutores indígenas serão identificados com seus nomes na língua portuguesa e na língua materna, por respeito aos seus nomes e às suas histórias, conforme declaração de consentimento (APÊNDICES D, E, F, G, H, I, J, K, L), e quanto aos não indígenas serão identificados pelo nome completo, conforme declaração de consentimento (APÊNDICES M, N).

¹³ Mais detalhe no capítulo 4-3.

¹⁴ Montes Altos é um município brasileiro do estado do Maranhão com uma área de 1.338 km². Sua população estimada em 2010, 9.424 habitantes. Localizada na Mesorregião Oeste e Microrregião de Imperatriz.

É sabido que a obtenção de dados requer um redobrado cuidado do pesquisador quanto às opiniões dos respondentes, devendo imperar a ética e o rigor científico no caminho a ser seguido. Carta de anuência do cacique da aldeia São José (APÊNDICE O).

Portanto, a coleta de dados se deu de várias formas e em momentos diversos. Permaneceu-se na aldeia São José por dois ou três dias consecutivos no período de fevereiro de 2018, a janeiro de 2019, não sendo esse o primeiro contato. Ao longo desse período houve a participação nos eventos culturais e nos rituais, interação com a comunidade, anotação no diário de campo e realizou-se algumas entrevistas; ora na residência do interlocutor, ora na escola ou no espaço de eventos.

Em alguns casos, foi preciso adequar-se à disponibilidade do interlocutor. Assim, com Lourenço Acýxit Krikati, iniciou-se na aldeia São José e terminou na aldeia Jerusalém. Para entrevistar Paulo Jytcacu Gavião, foi necessário ir até ao município de Amarante/MA, porém foi concluída em São Luís/MA, por ocasião de um evento de Educação Escolar Indígena. A pesquisa com Edilson Cryhcryh Krikati também aconteceu em dois momentos, iniciando na aldeia São José e terminando em São Luís, por ocasião de um evento de Saúde Indígena.

Por fim, as entrevistas com Gersem dos Santos Luciano Baniwa, Rita Gomes do Nascimento Potiguar e Maria Elisa Ladeira, foram realizadas em Brasília/DF. Com o primeiro, no período da II CONEEI/2018 e com as duas últimas, em momentos distintos, conforme agenda de cada uma.

Sílvia Cristina Puxcwyj Krikati, professora do Centro de Ensino Indígena Kriakti, liderança política, graduada em Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação em Ciência da Natureza, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi presidente da Associação de Pais e Mestres do Povo Krikati por 4 anos e gestora do Centro de Ensino Indígena Krikati por 9 anos, período que coordenou o grupo que elaborou o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Krikati e parceria com a Faculdade de Educação Santa Terezinha para realização de continuada formação dos professores Krikati. Foi membro também da comissão¹⁵ que elaborou as Diretrizes para Educação Escolar Indígena no Estado do Maranhão e do Grupo de Trabalho

¹⁵ Comissão coordenada pela autora dessa pesquisa.

Indígena (GTI), que culminou com a Licenciatura Intercultural Indígena, aprovada pela Universidade Estadual do Maranhão em 2016. Participa ativamente das políticas de Educação Escolar Indígena, tanto estadual quanto nacional, inclusive da **política de Territórios Etnoeducacionais**. São aproximadamente 20 anos luta por uma educação de qualidade e que atenda os anseios das comunidades indígenas.

Sílvia Puxcwyj Krikati, conta: *“cresci acompanhando a luta do meu povo pela demarcação de nossa terra, depois por saúde e educação de qualidade que viesse de fato atender nossas expectativas”* (SILVA, 2018, p. 82).

Milton Carvalho Bandeira Hõocrow Krikati, professor do Centro de Ensino Indígena Krikati, liderança política, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação em Ciência da Cultura, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é Conselheiro¹⁶ do Povo Krikati, também já foi Coordenador de Cultura da comunidade Krikati por aproximadamente 15 anos, foi vice-cacique, foi representante de turma na escola indígena e continua envolvido com as ações que relacionadas a cultura. Também faz roça. Continua colaborando com as atividades culturais da comunidade.

Milton Hõocrow Krikati pontua: *“somos um povo que pensa diferente, tem língua diferente e cultura diferente, mas que sente as mesmas necessidades dos não índios. Somos organizados e sabemos lutar pelos nossos direitos”* (MILTON HÕOKROW, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

José Cohxyj Krikati, professor do Centro de Ensino Indígena Krikati, liderança tradicional¹⁷ e liderança política¹⁸, cantor, graduado em Licenciatura Intercultural

¹⁶ O conselho é composto por idosos que conhecem profundamente a cultura Krikati, como o Sr. Sabino de aproximadamente 90 anos e o Sr. Urbano de aproximadamente 80 anos. O Conselho tem o objetivo de discutirem e decidirem questões relacionadas à educação, saúde, festas culturais, rituais e conflitos. Milton Hõocrow é único conselheiro jovem, por entender a cultura Krikati.

¹⁷ A liderança indígena tradicional exerce a função de “representar, articular e defender os interesses do povo como uma responsabilidade herdada dos pais a partir das dinâmicas sociais vigentes, mas sem nenhum poder de decisão, o qual cabe exclusivamente à totalidade dos indivíduos e dos grupos que constituem o povo (BANIWA, 2006, p. 64). Cacique.

¹⁸ Se preparam para mediar e caminhar entre mundos diferentes com o objetivo de agenciar o bem viver do seu povo. Seu papel é de mediação entre as lideranças tradicionais e a sociedade envolvente, sendo que para desenvolver essa função precisa da anuência do seu povo. Costumam exercer funções como: chefes de postos indígenas, dirigentes de associações, técnicos em áreas da saúde, educação, meio ambiente, instituições públicas (SILVA, 2018, p. 55).

Indígena – Habilitação em Ciência da Linguagem, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). **É membro da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira** e membro do Colegiado Escolar, representando os pais do Centro de Ensino Indígena Krikati, também é vice cacique da aldeia São José e membro do Conselho Indígena Pepcahýc¹⁹ Krikati. É um dos jovens que mais se destaca como cantor das músicas indígenas. Nas festas culturais e nos rituais ele canta e dança semelhante aos idosos.

José Cohxyj Krikati, explica que *“é importante fortalecer a cultura e a língua materna, porque assim podemos preservar a nossa cultura, pois a nossa língua e a nossa cultura é nossa vida”* (JOSÉ COHXYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Arlete Bandeira Cacuxen Krikati, liderança política. Atualmente é presidente de Associação Wyty Cate de Pesquisa e Ensino dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins, desde o ano 2011, já está no quarto mandato, já trabalhou na saúde como voluntária, depois assumiu como agente indígena de saúde, foi presidente do Conselho Indígena Pepcahýc Krikati e estagiária na Associação Wyty Cate. **Participou da Pactuação do Território Etnoeducacional Timbira.** Como representante do povo Timbira participa ativamente dos movimentos indígenas em todas as áreas. Irmã de Sílvia Puxcwyj.

Arlete Cacuxen Krikati, afirma *“para que a Educação Escolar Indígena seja específica e diferenciada, o povo indígena precisa ter autonomia para cuidar das suas escolas”* (ARLETE CACUXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 03 de março de 2018).

Edilson Cryhcryh Krikati, liderança política, graduado em Economia, pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), foi professor da Escola Indígena Muzuhu, aldeia Recanto dos Cocaís/Montes Altos por 5 anos, presidente da Associação de Pais e Mestres do Povo Krikati por 3 anos, período que articulou a parceria com a Faculdade de Educação Santa Terezinha para realização de formação continuada dos professores Krikati. Foi tesoureiro da Coordenação das Organizações

¹⁹ Um conselho que representa todos os povos Krikati, composto por representantes de todas as aldeias, e tem o objetivo de unir e fortalecer o coletivo da comunidade. Pepcahýc é um ritual realizado para celebrar a vida, a união e a força do povo Krikati. Não é realizado atualmente.

e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA²⁰) por 2 anos, representante dos povos indígenas no Conselho Estadual de Segurança Alimentar (CONSEA) por 4 anos, secretário do Conselho Indígena Pepcahýc Krikati por 3 anos. Foi representante dos estudantes do Centro de Ensino Indígena Krikati e membro do Grupo de Trabalho (GTI), que culminou com a Licenciatura Intercultural Indígena, aprovada pela Universidade Estadual do Maranhão em 2016. Também **participou das discussões de implantação do Território Etnoeducacional Timbira**. Atualmente é presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Maranhão (CONDISI-MA), e representante indígena da Associação Wyty Cate. Lutou muito em favor da Educação Escolar Indígena, agora está à frente das questões relacionadas à saúde, porém, sempre buscando melhoria para seu povo.

Edilson Chyhcryh Krikati, pontua que para fortalecer a Educação Escolar Indígena é *“preciso articulação com todas as instituições. É importante conhecer as pessoas, dialogar, fazer intercâmbios e trocar experiências”* (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 04 de maio de 2018).

Lourenço Borges Milhomem Acýxit Krikati, liderança política, graduando em Economia, pela Faculdade de Educação Santa Terezinha. Após concluir o Ensino Médio ingressou nas organizações indígenas. Trabalhou na FUNAI como estagiário por 10 anos, depois como Chefe do Posto Indígena Krikati por 5 anos, período que articulou a parceria com a Faculdade de Educação Santa Terezinha para realização de formação continuada dos professores Krikati. Foi coordenador da COAPIMA por 6 anos e membro do Grupo de Trabalho (GTI), que culminou com a Licenciatura Intercultural Indígena, aprovada pela Universidade Estadual do Maranhão em 2016. Também **participou das discussões de implantação do Território Etnoeducacional Timbira**. Atualmente é vice-coordenador das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), e assessor indígena do Distritos

²⁰ A COAPIMA é uma organização indígena de direito privado sem fins lucrativos, responsável para propor políticas públicas voltadas à saúde, educação, trabalho e renda e regularização fundiária para os povos indígenas do Maranhão. Essa organização tem buscado apoio financeiro e de articulação junto às entidades que se sensibilizam com a causa indígena, como: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto Sócio Ambiental (ISA), Centro de Defesa da Vida e Direitos Humanos de Açailândia, dentre outros (SILVA, 2018, p. 80).

Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)²¹ no Maranhão. Desde 1990, luta por uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, e que atenda às necessidades dos povos indígenas.

Pelo engajamento no movimento indígena, teve a oportunidade de viajar bastante e conhecer povos de outros estados, bem como “participar de fóruns, assembleias, organizações locais, regionais e nacionais e, participar entre 2007 e 2008, de um curso específico para lideranças indígenas, organizado por Gersem Baniwa” (SILVA, 2018, p. 80).

Lourenço Acýxit Krikati explica que *“o primeiro passo para a implementação e funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais é a parceria entre governo federal, estadual e municipal, seguido do empenho do povo indígena”* (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de junho de 2018).

Paulo Belizário Jytacu Gavião, gestor do Centro de Ensino Indígena Cry Tohmre Cahohw – aldeia Governador – Amarante/MA, liderança política, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação em Ciência da Natureza, pela Universidade Federal do Goiás (UFG), secretário da Associação de Pais e Mestres Indígenas dos PINs Governador e Rubiácea e **membro da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira**. Já foi presidente Associação de Pais e Mestres Indígenas dos PINs, Governador e Rubiácea por 4 anos, já lecionou no Centro de Ensino Indígena Cry Tohmre Cahohw por 15 anos, também trabalhou como auxiliar administrativo na FUNASA, dentro da aldeia e foi membro da Comissão de Professores Timbira do Tocantins e Maranhão, representando os professores Gavião Pycobjê, e da Comissão que elaborou as Diretrizes para Educação Escolar Indígena no Estado do Maranhão. Foi ainda, membro do Grupo de Trabalho Indígena (GTI), que culminou com a Licenciatura Intercultural Indígena, aprovada pela Universidade Estadual do Maranhão em 2016. É uma liderança bastante atuante, há mais de vinte anos vem lutando em prol de seu povo, principalmente na área de Educação Escolar Indígena. Porém, como liderança, representa sua comunidade em vários eventos em

²¹ Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) são unidades de responsabilidade sanitária federal correspondentes a um ou mais territórios indígenas (SILVA, 2018, p. 81).

todas as áreas.

Paulo Jytcacu Gavião pontua o seguinte: *“A gente sabe dos degraus que temos que percorrer para alcançarmos nossos objetivos, por isso, continuamos na luta, pois de degrau a degrau gente chega lá”* (PAULO JYTCACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, professor Adjunto da Faculdade de Educação e diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília/UNB (2006-2011). Recebeu Prêmio Capes de Tese 2012. Como liderança indígena militante foi dirigente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP). No campo profissional foi professor indígena entre 1986 e 1988 na aldeia Carara-Poço; foi Secretário Municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira/AM no período de 1997 a 1999, gerente do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas no Ministério do Meio Ambiente no período de 2000 a 2004, perito local da embaixada da Alemanha entre 2005 e 2006, conselheiro do Conselho Nacional de Educação no período de 2006 a 2008 e coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação no período de 2008 a 2012.²² **Participou da elaboração da política de Territórios Etnoeducacionais e assessorou as discussões e a pactuação do Território Etnoeducacional Timbira.**

Possui experiência na área de educação, gestão de Projetos, desenvolvimento institucional, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, política indigenista, movimento indígena, desenvolvimento sustentável e povos indígenas. Atualmente é conselheiro do Conselho Nacional de Educação e coordenador do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).

Rita Gomes do Nascimento, graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra e doutora em

²² Informações extraídas do currículo lattes, em 07 jan. 2019.

Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutora no Programa de Estudos Pós doutorais (PEP) da Universidad Nacional Trê de Febrero/Argentina (UNTREF/AR). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Foi conselheira da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, com mandato de 2010 a 2016. Exerceu o cargo de coordenadora geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI) do Ministério da Educação. Atualmente ocupa o cargo de diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (SECADI/MEC). Possui experiência nas seguintes áreas de investigação: diversidade étnica e cultural e educação; formação de professores e diversidade étnica e cultural; políticas educacionais, desigualdades sociais, étnicas e diversidade; políticas culturais e educação; movimentos sociais e educação, direitos humanos e educação, com ênfase na temática indígena.²³

Participou ativamente das discussões da política de Territórios Etnoeducacionais.

Maria Elisa Ladeira, mestra em Antropologia Social e doutora em Semiótica e Linguística ambos títulos obtidos na Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP. Fundadora, em 1979, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), faz parte da Coordenação Geral e é responsável pelo Programa de Educação Indígena da entidade, coordenando o Projeto de Educação para a Conservação na Terra Indígena Vale do Javari no sudoeste do Amazonas e o Projeto de Educação e Referência Cultural entre os Timbira dos Cerrados do sul do Maranhão e norte do Tocantins, implementando escolas nas aldeias, formando professores indígenas, organizando materiais didáticos. Entre estas atividades destaca-se: Criação do Centro Timbira de Ensino e Pesquisa Timbira Pënxwyj Hëmpejxà na cidade de Carolina/MA, espaço para realização de diversos cursos, oficinas e seminários voltados aos Timbira, a formação da Comissão de Professores Timbira, composta por professores Krahô, Canela Apâniekra, Canela Ramkokamekra, Krikati, Apinajé, Gavião Pykobjê, a implementação da Escola Timbira, que formou 50 jovens Timbira no ensino fundamental, quando não havia esta oferta nas escolas das aldeias, a coordenação do Projeto Mentwajê Ambiental com a realização de 11 módulos presencias e não presenciais com a formação de 30 jovens, a coordenação e implementação de 10 cursos de formação complementar a 30 professores Timbira

²³ Informações extraídas do currículo lattes, em 07 jan. 2019.

e a **participação e assessoria na criação do Território Etnoeducacional Timbira**.

Nesse processo de escuta, também foi fundamental a contribuição do professor **Claudinei de Jesus Rodrigues**, Superintendente de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

2.3 Análise de dados

Para atender os objetivos desta pesquisa e extrair as informações essenciais para a sistematização de categorias de análises e de unidades de sentido, fez-se análise dos dados coletados através da técnica de análise de conteúdo.

Conforme Bardin (2011, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Dessa forma, permite ao pesquisador analisar as mensagens, sejam verbais ou simbólicas. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51).

Bardin (2011) estabelece três etapas para análise de dados: pré-análise (organização operacional do material); exploração do material (sistematização de categorias de análises e de unidades de sentido) e, tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Dessa forma, na pré-análise, foi feita a transcrição de todas as entrevistas e a organização dos registros do diário de campo, de forma minuciosa e exaustivamente, com vistas à compreensão da fala de cada um, principalmente dos indígenas, que às vezes misturam a língua materna com a língua portuguesa, deixando a frase confusa.

Na fase de exploração do material, com todo material organizado, advindo das entrevistas e dos registros do diário de campo, fez-se o agrupamento temático, recortando em categorias de análises e de unidades de sentido.

A partir da seleção, leitura flutuante, codificação do material e elaboração das categorias, realizou-se as inferências e interpretações dos conteúdos, que culminaram nos dados e discussões acerca da temática abordada.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ao abordar a Educação Escolar Indígena, uma breve contextualização acerca da Educação Indígena, se faz necessária. Para tanto, partimos de Dias (2014, p. 30).

[...] para os povos indígenas não existe duas formas de educação. Para eles tanto a educação não formal (educação tradicional) como a formal (educação escolar) precisam dar conta de formar bons guerreiros, pajés, caçadores e possibilitar que a geração mais nova tenha acesso aos conhecimentos universais para que aconteça a interculturalidade e o acesso aos bens e serviços e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida nas aldeias.

O conhecimento tradicional dos povos indígenas é baseado na experiência acumulada por milhares de anos e passada de geração a geração, assim como as tradições, crenças, valores, rituais, costumes, religião e entendimentos da fauna e flora. Logo, a educação indígena pressupõe processos educativos tradicionais de cada povo indígena, passados de pai para filho, bem como a socialização das crenças, costumes, rituais, religião, entre outras.

Os mais velhos têm um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das concepções de mundo, a prática da língua materna, etc. Para Gersem Baniwa (2006, p. 130), “os pais e avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a idade mais tenra, a sabedoria aprendida de seus ancestrais”. O que vem enriquecer significativamente a compreensão das crianças e dos jovens acerca dos conhecimentos tradicionais.

Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo assumir desafios e responsabilidades que lhes permitem inserir-se na vida social e o fazem,

principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mito, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes. Por essas razões, não há necessidade da figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social.

Conforme Gersem Baniwa (2006, p. 130), a educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas

Possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encararem com relativo sucesso situações novas, o faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos inteiramente inéditos. A educação tradicional continua levando em essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que vise à liberdade.

Na educação indígena, as tradições prevalecem, as diferenças culturais e de poder são moderadas, os caciques, por exemplo, são democráticos e preservam a liberdade de expressão dos demais indígenas, permitindo dessa forma, que as coletividades possam ser elas mesmas.

Dias (2015, p. 19), alude que “o saber tradicional é aquele que se constrói naturalmente, contextualizado, dando-se, principalmente, através da oralidade. É acumulativo, mas nem por isso é apenas reproduzido”. Assim, a educação indígena tradicional continua levando em conta a alteridade indígena, a liberdade de o índio ser ele próprio.

Para os povos indígenas o ato de educar está em sintonia com a vida, não se restringe a um espaço específico, a um momento predeterminado, nem apenas a um membro da comunidade, pois os indígenas educam-se no cotidiano, na natureza, ou seja, na família, na comunidade e de acordo com os valores de cada povo. De acordo com Brasil (2005a, p. 22), os povos indígenas ao longo de sua história

Vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural.

Uma característica da educação indígena tradicional é o processo de ensino e

de aprendizagem que ocorre de forma contínua, sem que haja interrupções nas atividades do cotidiano. Conforme Maher (2006, p. 17), “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico”. Enfim, a escola é o espaço físico da comunidade indígena, onde se ensina cantar, dançar, a pescar no rio, a plantar na roça, a caçar na mata, entre outras. Scanduzzi (2009, p. 21), explica que

A educação indígena é elaborada pelos próprios indígenas, sem intervenção dos brancos, o que faz sabiamente, uma vez que dificilmente poderíamos compreendê-la, pois vem permeada de mitos e ritos, além de ser uma educação que dá certo, isto é, uma educação que deixa as futuras gerações hospitaleiras, que continuam com o dom ao qual eles pertencem tudo isso sem pensar que eles sejam bons selvagens.

As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar sendo eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. Subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas, às vezes, sem suas línguas, mas com cultura e saberes próprios.

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de enfrentarem as situações novas. Desenvolve-se através dos saberes tradicionais. Cada povo indígena utiliza-se de processos próprios de produção e transmissão. Gersem Baniwa (2006), indígena e estudioso da temática, define educação indígena como processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos. É uma educação livre, ensina-se por exemplos e pelo prazer de repetir aquilo que os antepassados valorizam.

Essa forma de pensar o processo educativo é mantida e valorizada até hoje pelos povos indígenas, por meio das atividades coletivas, das práticas da língua materna na família e nas reuniões da comunidade. Portanto, é uma educação em que a aprendizagem acontece em espaços não formais, em sintonia com ancestralidade e a territorialidade de cada povo.

A Educação Escolar Indígena refere-se aos padrões de ensino que ocorrem no âmbito da instituição escolar, enquanto invenção do colonizador. Para Gersem Baniwa (2006, p. 129), Educação Escolar Indígena “diz respeito aos processos de transmissão

e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

A ideia de educação escolar indígena própria propõe que a escola indígena seja apropriada pela comunidade ou povo indígena em seus termos, inaugurada pela Constituição Federal de 1988 (MELIÁ, 1979). Ou seja, os povos indígenas devem assumir seus processos próprios de escolarização para o fortalecimento da escola e da identidade indígena.

A implantação de projetos escolares em sociedades indígenas se inicia com a chegada dos colonizadores ao território brasileiro. Tais projetos escolares se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários que foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicaram a ela tenacidade e força, com o objetivo de catequizar os índios para torná-los servís.

Nesse sentido, a escola surge como instrumento de negação de identidades e culturas diferenciadas. Para Freire (2003, p. 407), “os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as línguas que falavam ficaram sempre excluídas das salas de aula de escolas dos não-indígenas”.

No Brasil desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Nesse sentido, Gersem Baniwa (2006, p. 152), esclarece que desde a época dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue a tônica foi uma só

Negar a diferença, assimilar aos índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios a negação de identidade e culturas diferenciadas.

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a política educacional para povos indígenas apresentou algumas modificações que apontavam para a possibilidade de manutenção das culturas indígenas. A Lei de nº 6001 de dezembro de 1973 (Estatuto

do Índio), assegurou às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas nos processos de escolarização. Tanto os órgãos indigenistas como esta lei, refletem a ambiguidade com que era tratada a questão indígena. Ao mesmo tempo em que permitia a utilização de elementos próprios das culturas indígenas nos processos escolares, entendia a escola como uma estratégia para que os indígenas fossem gradual e harmoniosamente inseridos à sociedade nacional.

Um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir de então é garantida às comunidades indígenas a possibilidade de se manterem enquanto grupos étnicos diferenciados, cabendo ao Estado legislar visando à proteção das suas crenças, valores e tradições.

Conforme Gersem Baniwa (2006, p. 153), somente em 1988, com a nova Constituição Federal

A tendência a dominação, com a finalidade de integrar e homogeneizar a cultural indígena é substituída nas relações entre o Estado e os povos nativos, pela tendência do reconhecimento e da manutenção do pluralismo cultural étnico.

Assim, a Constituição legitimou novos paradigmas para as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, pautados no reconhecimento, valorização e manutenção da diversidade indígena. A esse respeito Abreu (2014, p. 65) afirma que “o marco institucional obriga o estado a criar legislação de acordo com o cenário jurídico onde o direito à diferença passou a ser o fundamento das políticas direcionadas aos povos indígenas”.

Em resposta às pressões dos próprios indígenas e da sociedade civil organizada junto ao Congresso Constituinte, conduzindo-o a elaborar uma proposta que garantisse a concepção de um país multicultural, pluriétnico e multilíngue, ainda que no plano formal, algumas mudanças ocorrem no plano administrativo, iniciada com o Decreto Presidencial nº 26/1991, que retira a exclusividade do atendimento educacional da FUNAI e repassa ao Ministério da Educação (MEC), que por sua vez, delega aos estados e municípios a execução das ações de educação dos povos indígenas.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394), pela primeira vez, dispõe especificamente sobre a educação escolar indígena,

nos artigos 78 e 79, os quais asseguram a elaboração de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar indígena específica e diferenciada, com a anuência das comunidades indígenas.

No ano de 1998, o MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento visa consolidar a proposta da escola específica e diferenciada no plano didático e pedagógico e na formação do professor indígena, como instrumento da discussão e reflexão dessa nova escola indígena e com o intuito de diminuir a distância entre o discurso legal e ações efetivamente postas em práticas nas salas de aulas das escolas indígenas. “O RCNEI surge como resposta oficial às práticas alternativas e modelos próprios de escolas indígenas desenvolvido em algumas partes do país” (FURTADO, 2000, p. 05).

Em 1999, o gerenciamento da Educação Escolar Indígena passa a ser definido pelo Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e pela Resolução nº 03/1999-CNE/CEB que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígena com normas e ordenamento jurídicos próprios, integradas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual.

No ano de 2012, foi instituída a Resolução nº 05/CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade, que fundamentam os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais.

Portanto, a partir dos anos de 1990, se instaurou uma nova concepção de educação escolar indígena no país, decorrente da luta dos povos indígenas, no sentido de deixar de ser uma educação para o índio a partir da perspectiva do Estado para ser a expressão dos interesses de cada povo indígena. Sendo assim

Cada povo tem direito à formulação própria do seu currículo escolar, o que pode fazer da escola expressão dos projetos de futuro destas sociedades, em sua especificidade, dentro da sociedade brasileira. Isso é o mesmo que dizer que a escola se transforma ou pode se transformar em instrumento dos povos indígenas na formulação de suas estratégias de sobrevivência e de

luta política (OLIVEIRA, 2002, p. 05).

Essa significativa mudança cria expectativas para uma reformulação da concepção pedagógica e conceitual da escolarização dos povos indígenas. Assim, a perspectiva da educação específica e diferenciada, é resultado de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas, não apenas de setores organizados da sociedade civil brasileira, mas também, e, principalmente, do movimento e da luta dos povos indígenas e de suas organizações em busca do respeito às diferenças e do protagonismo indígena. Segundo Gersem Baniwa (2013b, p. 98), 'o direito à educação escolar específica e diferenciada é um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcado pela diversidade cultural'.

Nessa direção, em setembro de 2009, o Governo Federal outorgou o Decreto nº 6.861, criando os Territórios Etnoeducacionais, instituindo uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena. O Decreto, segundo Gersem Baniwa (2012, p. 101), estabelece

Uma nova racionalidade e procedimento no planejamento e gestão das políticas, mas que em minha opinião gera muitas outras possibilidades de mudanças no conjunto de conceitos, normas e práticas que orientam a relação do Estado com os povos indígenas muito além do próprio Decreto, não apenas no campo da educação escolar, mas em todas as outras dimensões da vida dos povos indígenas.

A organização da Educação Escolar Indígena, nesse sentido, passa a considerar a territorialidade dos povos indígenas, respeitando a especificidade de cada povo indígena e autonomia da escola indígena. As comunidades indígenas dispõem de seus próprios processos de escolarização, portanto, as atividades de ensino e de aprendizagem devem estar relacionadas aos saberes específicos das comunidades indígenas e aos saberes universais, considerando as particularidades territoriais.

Nessa perspectiva, escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois os membros das comunidades indígenas possuem saberes tradicionais, como: a língua materna, as crenças, os rituais, a religião, entre outros, que devem ser ensinados no espaço de convivência diária.

Portanto, os saberes tradicionais de cada povo devem contribuir na construção de práticas educacionais que se conecte a territorialidade, capazes de atender aos

anseios, interesses e necessidades de cada comunidade indígena. Aos processos próprios de educação das comunidades indígenas somou-se a experiência escolar, com as diversas formas e modalidades adotadas ao longo da história do contato entre indígenas e não indígenas (GERSEM BANIWA, 2006).

Destarte, as notórias melhorias advindas de reivindicações, lutas, movimentos dos próprios indígenas, suas escolas enfrentam uma realidade complexa, pois há muito a fazer para que se tenha a escola indígena desejada, que realmente atenda às necessidades e especificidades de cada povo.

Assim, a Educação Escolar Indígena deve ser compreendida pelos povos indígenas como mecanismo de fortalecimento de seus projetos socioculturais, identitários, suas relações intersocietárias, sua autonomia, buscando o protagonismo indígena como princípio da democratização das políticas educacionais.

Essa compreensão deve se dar também quanto ao aspecto teórico metodológico, permitindo a cada povo indígena definir e exercitar no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino e de aprendizagem, a produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo indígena, na perspectiva de uma educação específica e diferenciada (GERSEM BANIWA, 2006).

4 CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO E ETNOTERRITÓRIO

Ao apresentar o significado dos Territórios Etnoeducacionais, uma breve discussão acerca das concepções de território e etnoterritório se faz necessária. A preocupação aqui é analisar as várias interpretações salientando diferentes abordagens e concepções em torno desses conceitos à luz da geografia, e a relevância dos mesmos na construção das relações sociais dos diversos povos indígenas.

Assim, uma das importantes peculiaridades dos povos indígenas remete à forma de organização territorial que não coincide com as divisões político-administrativas em Estados e Municípios. Portanto, discutir território, etnoterritório é prioridade conceitual para o entendimento dos Territórios Etnoeducacionais, enquanto objeto de estudo.

É notório, que a divisão territorial no Brasil delineada desde a sua colonização, desconsiderou sistematicamente as territorialidades próprias dos povos indígenas e ainda desterritorializou populações inteiras, desconsiderando a história e vida desses povos.

Um dos autores pioneiros na abordagem do território foi Claude Raffestin (1993). Para este, o território é uma produção a partir do espaço. É o resultado de uma ação sintagmática em qualquer nível. “O espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 145).

Portanto, é essencial reconhecer que espaço e território não estão separados: um está no outro, conforme afirma Saquet (2009, p. 83), “o espaço é indispensável

para a apropriação e reprodução do território”, e como defende Haesbaert (2009, p. 63) “estes nunca poderão ser separados, já que sem espaço não há território”.

Assim, território constitui-se como um todo complexo em que se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Para Haesbaert (2011, p. 59), “o território pode ser concebido a partir de imbricação de múltiplas relações de poder”. Do poder mais material das relações econômicas e políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural. Nessa perspectiva, Saquet (2009, p. 81) afirma que

O território é considerado produto de mudanças e permanências ocorridas num ambiente no qual se desenvolve um grupo social. Território significa, assim, apropriação social do ambiente; ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas.

Cabe mencionar que a apropriação do ambiente o qual o autor defende, vai além da apropriação da terra em termos materiais, pois é precedida por relações sociais que ao serem comunicadas, compreendem relações espaciais de poder. Desse modo, o território está intrinsecamente ligado às relações de espaço e de poder entre os indivíduos, as quais estabelecem lógicas diferentes de relações com os lugares.

Para Saquet (2007, p. 26), território “significa natureza e sociedade; política e cultura, identidade e representações; apropriação e controle; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; formas espaciais e relações de poder, diversidade e unidade”. Freitas (2008, p. 17), ressalta que “a noção de território no pensamento moderno remete às ideias de fronteira e divisa”, delimitando rigidamente extensões arbitrárias de terras, em alusão ao domínio de um Estado, Governo ou Nação”.

O Território pode ser entendido também a partir de uma perspectiva espacial física e, sobre ele, são estabelecidas várias relações de poder. Para Santos; Lopes (2016, p. 4-5) “trata-se de uma fração do espaço geográfico, delimitado e apropriado a partir de critérios jurídicos, políticos, econômicos, ou a partir de aspectos culturais, como é o caso das terras indígenas”.

Nesse caso, é importante salientar que terra indígena não é sinônimo de território. Ou seja, a terra indígena diz respeito ao processo político conduzido pelo Estado brasileiro, uma categoria jurídica e base territorial, enquanto território remete

à construção e à vivência, as experiências culturalmente variáveis (LITTLE, 2002).

Portanto, “o território indígena é mais amplo, é o lugar de habitação, em que tudo tem sua importância. Nele são criados e recriados significados da natureza que o acerca, além das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS; LOPES, 2016, p. 10).

Para os indígenas, Território é condição para a vida dos povos indígenas, tanto como bem material ou fator de produção, como o espaço em que se desenvolvem as diversas formas de vida, como afirma Gersem Baniwa (2006, p. 101), ou seja, “território, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva”.

Território aqui é compreendido como espaço vital tanto para a humanidade, como para o cosmos. “O espaço territorial é, portanto, mais do que uma referência cosmológica e simbólica, é a própria essência da vida, uma vez que dela depende toda a possibilidade de existência dos seres, seja como matéria ou espírito” (GERSEM BANIWA, 2006, p. 05).

Compreende-se nesse sentido, o território como referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade, onde viveram e vivem os antepassados. Deste modo, a terra pode ser definida como o espaço geográfico que compõe o território, compreendido como um espaço cosmológico, mais abrangente e mais completo. “Para os povos indígenas, o espaço geográfico²⁴ é sagrado, construído em íntima relação entre sociedade e natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço” (BRASIL, 2005, p. 227).

Terra e território não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas todo o espaço cosmológico primordial no mundo humano e no mundo dos deuses que povoam a natureza, ou seja, o território está ligado às suas manifestações culturais e às relações familiares e sociais. Como explica Gersem Baniwa (2006, p. 171), que “é a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da

²⁴ Espaço geográfico é o resultado das relações que nele acontecem. Relações econômicas, sociais, políticas e culturais (SILVA, 2012). A força que move essas relações é ação humana impregnada de interesses históricos, culturais e de poder. O autor se baseia na releitura de diversos autores a partir das correntes e escolas que norteiam o pensamento geográfico.

organização social, política, econômica e religiosa”. Com a criação do mundo, as virtudes e os valores são definidos, porém cabe ao homem produzir as condições reais e efetivas.

Nessa lógica, o direito ao território na legislação brasileira denota que os povos indígenas demandem espaço étnico para seu desenvolvimento como povos diferentes, e não somente como cidadãos individualizados onde possam praticar seus rituais, seus costumes, suas línguas e seus modos de autogoverno e jurisdição própria.

Sendo assim, o conceito de território indígena que buscamos está diretamente ligado ao espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possíveis a sua reprodução física e espiritual de acordo com as características próprias da organização social. Logo, o território indígena ou etnoterritório é uma parcela do espaço geográfico ocupado por grupos de indivíduos que mantêm com o espaço ocupado relação de sobrevivência, identidade e continuidade ancestral e cosmológica.

O etnoterritório resgata o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de lugar tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que estão presentes os rituais, os valores, as crenças e, principalmente, as histórias e os mitos de criação. (GERSEM BANIWA, 2010).

Conforme Gersem Baniwa (2006, p. 101), explica que “o território indígena ou etnoterritório é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade”. É nele que se encontram presente e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos. O território indígena representa o cerne da luta dos povos indígenas, portanto, é imprescindível considerar territorialidade indígena.

A territorialidade corresponde à forma de manter a ordem e a estratégia do espaço, conforme explica Little (2002, p. 3), “territorialidade é o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente natural e cosmológico, convertendo-a em seu território”

Segundo Haesbaert (2007, p. 22), territorialidade

[...] além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito

também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar.

Dessa forma, a territorialidade pode ser definida como um processo subjetivo de conscientização e sentimento de diversos grupos sociais, de parte de um território que integra, interage e cria uma configuração entre os mesmos. Portanto territorialidade é

Uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de contingências históricas. O fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos (LITTLE, 2002, p. 3).

Contudo, a territorialidade indígena não deve ser entendida na mesma visão com que um Estado soberano controla o seu território, já que a ela não interessa a ideia de Estado próprio, ou seja, não admitem a forma de poder absoluta e centralizada em uma estrutura política que não seja a própria coletividade étnica como um todo. Gersem Baniwa (2006, p. 103), explica “territorialidade indígena não tem nada a ver com soberania política, jurídica e militar sobre um espaço territorial, como existe em um Estado soberano, tem a ver com um espaço socionatural, necessário para se viver”.

Os povos indígenas repassam suas tradições para dar continuidade às suas ancestralidades além da oralidade criam referenciais simbólicos de representatividade que demarcam suas territorialidades materiais e culturais, ou seja, os indígenas vivem o resultado da construção espacial e histórica refletida na complexidade da sua territorialidade, adaptado para a vida individual e coletiva. Gersem Baniwa considera importante territorializar para

Poder garantir visibilidade política àqueles atores, aqueles sujeitos, aquele povo que está ali territorializando, para poder focar, ao mesmo tempo também, isso ajudaria caracterizar melhor a identidade daquele povo, suas aspirações, suas perspectivas, por exemplo, a língua, as relações sociais, as relações econômicas, as relações políticas, religiosas e assim por diante (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Territorialidade compreende esforço coletivo de um grupo social para ocupar, controlar e se identificar com uma parcela específica de um determinado ambiente. Desse modo, significa

[...] a possibilidade de retomada e reconstrução das chamadas autonomias

ou autogestão dos territórios no âmbito dos planos coletivos de vida dos povos indígenas. A recomposição territorial, enquanto sentimento de pertença espacial e social (identidade étnica) pode despertar e rearticular sensibilidades e capacidades coletivas e de unidade sócio-política, fragilizada ou desarticulada ao longo do processo colonial por modos de vidas impostas por políticas baseadas no princípio da individualidade e da governança imperial genérica (GERSEM BANIWA, 2010, p. 09).

Dessa forma, territorializar implica reorganização social, reafirmação da identidade étnica e a reelaboração cultural, com vistas às possibilidades de recuperação das autonomias.

4.1 Territórios Etnoeducacionais

O Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, que cria os Territórios Etnoeducacionais – TEEs, e dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, estabelece no Artigo 1º que “A Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades”.

Portanto, a partir dos Territórios Etnoeducacionais – TEEs, surge um novo marco político e jurídico na história dos movimentos indígenas brasileiros, ao possibilitarem que a organização da Educação Escolar Indígena se dê no âmbito da territorialidade de seus povos para intensificar a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, com a perspectiva de reconhecimento por parte do Estado brasileiro, dos povos indígenas como sujeitos conscientes e protagonistas dos seus processos próprios de escolarização, capazes de construir diálogos de interculturalidade e projetos societários autônomos.

Nesse sentido, Silva (2014, p. 35), afirma que o referido Decreto traz

Uma inovação conceitual ao apontar, em princípio, a organização territorial indígena, pois, para os povos indígenas muitas vezes não coincidem suas bases territoriais com as unidades da divisão geopolítica do Estado brasileiro.

Pois, abre a possibilidade de se estabelecer um Território Etnoeducacional que compreenda as terras de um povo ou de vários, mesmo que estes estejam presentes em diferentes municípios ou estados. Assim, definido pelo Decreto 6.861/2009, conforme (BRASIL, 2009, p. 01):

Cada Território Etnoeducacional compreenderá independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Nessa direção, em novembro de 2009, aconteceu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada após as conferências locais e regionais, com seminários, encontros e discussões, visando ouvir as comunidades indígenas de forma apresentar propostas para as agendas políticas, de modo a contemplar demandas e especificidades da educação escolar indígena no Brasil, inclusive discutir criação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, pois grande eram as dúvidas das comunidades e gerências das escolas contempladas nestes territórios.

Embora o Decreto oferecesse as possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação “a dotações orçamentárias, a construção de escolas, a formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação, a produção de material didático, o ensino médio integrado educação profissional e a alimentação escolar indígena” (BRASIL, 2009a, p. 2), a I CONEEI aconteceu após a edição do referido decreto, gerando crítica em relação às decisões governamentais que são lançadas sem ouvir o principal interessado que são os povos indígenas.

Nesse ponto de vista, Bergamaschi e Sousa (2015, p. 149), explica que:

[...] uma parte dos representantes indígenas desconsiderou o Decreto, por não ter sido previamente discutido com as comunidades envolvidas. Também porque, segundo avaliações que se faziam naquele momento, não contemplava um dos principais itens apontados pela Conferência, qual seja, a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil, contando com um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e um Fundo Nacional da Educação Escolar Indígena.

Nesse contexto, o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, garantiu a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação e gestão das escolas indígenas, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo, sob a coordenação

do Ministério de Educação – MEC, definindo ainda que:

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas. Criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena. [...], assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnóstico e implantação deste Sistema, como uma comissão de indígenas para trabalhar na gestão dos mesmos. [...] deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não governamentais [...] para a oferta de formação inicial e continuada de professores [...], com o devido acompanhamento pedagógico. Criação de um Fundo de Desenvolvimento de Educação dos Povos Indígenas – FUNDEPI (BRASIL, 2009b, p. 04).

Nesse seguimento, ficou definido também pela I CONEEI, que os Territórios Etnoeducacionais somente seriam implantados com a anuência dos povos indígenas, entre outras definições como:

A realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena. [...] deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas. Deve ser garantida a autonomia das comunidades indígenas na escolha do coordenador de cada território. 4 O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, deverá ser modificado alterando a redação do art. 7º. com a substituição da palavra “Comissão” por “Conselho”. Esse conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com educação escolar indígena [...]. A criação de um Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais com orçamento próprio e autonomia de gestão. [...]. Garantir representação indígena do Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no Conselho Nacional de Educação e que seja indicado pelas lideranças, professores e comunidade, assegurada a rotatividade dos membros por Território (DOCUMENTO FINAL DA I CONEEI, 2009, p. 22-23).

Logo, a I CONEEI foi fundamental, ao propiciar ampla discussão e esclarecimentos sobre a política de Territórios Etnoeducacionais, onde os povos indígenas puderam fazer sérias críticas ao MEC, e ao mesmo tempo darem várias

sugestões para adequação e implementação da política. Inclusive, foi proposto que houvessem seminários de discussão sobre os TEEs para região Nordeste, conforme afirma Rita Potiguara

Estive presente em todas essas discussões, após a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, discutindo a criação dos Territórios Etnoeducacionais. Nos seminários deliberamos que seria necessário um outro desenho para a região Nordeste, pois estava previsto apenas dois territórios para tal região. Considerando a diversidade de povos e alguns Estados com números muito elevados de escolas, propusemos a criação de um número de cinco territórios e dessa forma foi feito (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 04 de junho de 2018).

Então, as discussões e os esclarecimentos promovidos durante a I CONEEI foi basilar para a compreensão e aceitação dos povos indígenas que reagiram negativamente à proposta dos Territórios Etnoeducacionais, bem como para a inclusão de novos elementos para melhoria da política.

Na perspectiva de implementação da política de Territórios Etnoeducacionais, a Portaria nº 1.062/2013 institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), estabelecendo diretrizes específicas para a implementação e o funcionamento dos etnoterritórios. Dessa forma, o Artigo da 2º da referida Portaria define que:

Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

O PNTEE consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnicos e financeiros aos sistemas de ensino, visando fortalecer o direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Nesse sentido, Brasil (2013, p. 04), esclarece que:

As ações do programa estão organizadas em cinco eixos: gestão educacional e participação social; pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas; memórias, materialidade e sustentabilidade; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; ensino superior e pós-graduação.

O Decreto e a Portaria ao definirem a política de Educação Escolar Indígena, interferem não só na organização territorial, mas principalmente nas formas de gestão e condução das escolas, inserindo com maior ênfase ao protagonismo indígena nos

processos de educação escolar. Nesse sentido, Sousa afirma (2013, p. 39), “que de forma significativa o Decreto apresenta profundos avanços para a educação escolar indígena no país em atenção às especificidades e territorialidades de seus povos”.

Essa política inaugurou um novo momento no processo histórico da educação escolar indígena, na medida em que os Territórios Etnoeducacionais significam a organização da Educação Escolar Indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro.

A proposta diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial. O etnoterritório é considerado como categoria fundante dos Territórios Etnoeducacionais, como possibilidade do reordenamento territorial visando à construção e autoafirmação de identidades étnicas em busca do protagonismo indígena (SOUSA, 2016).

Os Territórios Etnoeducacionais ultrapassam as fronteiras administrativas de estados e municípios visando efetivar ações pautadas na singularidade étnica, histórica e cultural dos povos indígenas e, ainda, fortalecer o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Nessa perspectiva, foram pactuados 25 TEEs, com destaque para o Território Etnoeducacional Timbira, pactuado em 2011²⁵, outros 03 estão em processo de implementação²⁶ e 13 em processo de consulta. Tendo uma projeção de pactuação de 41 Territórios Etnoeducacionais

Atualmente existem 25 Territórios Etnoeducacionais pactuados dos 41 previstos, distribuídos em 12 estados brasileiros. São eles: Baixo Amazonas (AM); Juruá/Purus (AM); Médio Solimões (AM); Vale do Javari (AM); Alto Solimões (AM); Rio Negro (AM); Cone Sul (MS); Povos do Pantanal (MT); A'uwẽ/Uptabi; Xingu (MT); Yby Yara (BA); Cinta-Larga (MT e RO); Pykakwatynhre (PA); Ixamnã (PA); Tapajós e Arapiuns (PA); Timbira (MA e TO); Tupi Mondé (RO); Tupi Tupari (RO); Tupi Txapakura (RO); Yjhukatu (RO); Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA); Médio Xingu (PA); Yanomami e Ye'kuana (AM e RR); Potyrõ (CE e PI); Serra Negra, Berço Sagrado (PE), 03

²⁵ Processo de pactuação será detalhado no próximo tópico.

²⁶ Incluindo o Território Tupi, no Maranhão, formado pelos povos Guajajara/Tentehar (o povo mais numeroso do Estado), Ka'apor e Awá Guajá. Há no Maranhão também os índios Tremembé, no município de Raposa e São José de Ribamar e o índios Gamela, no município de Viana. Ambos não possuem terra demarcada.

TEE em processo de implementação (Nambikwara; Oiapoque; Tenetehar WaywZemu' e Awá – Tembé e Ka'apor) e 13 TEE em processo de consulta (Litoral Sul – M'bya Guarani; Guajajara; Paraíba e Rio Grande do Norte; Parque do Tumucumaque e Wajãpi; Acre; Roraima – Lavrado; Médio Norte Haliti – Paresi; Alagoas e Sergipe; Baixada Cuiabana; Bakairi; Kayabi e Apiaká; Noroeste do Mato Grosso; e Povos do Sul – Kaingang, Xetá, Xokleng e Charrua) (BRASIL, 2011a, p. 07).

Cada Território Etnoeducacional abrange as escolas indígenas e, consequentemente, os sistemas de ensino presentes na sua respectiva área. Desse modo, as escolas indígenas, alunos, professores e comunidades escolares, continuam vinculados aos sistemas estaduais e municipais de Educação, porém articulada política e pedagogicamente com o Território Etnoeducacional (BRASIL, 2011a).

A implementação da política de Territórios Etnoeducacionais almeja alcançar a autodeterminação dos povos indígenas na organização da Educação Escolar Indígena em todos os níveis de escolaridade. Um passo para a construção de um sistema educacional que dê conta da especificidade das diversas realidades indígenas e que se efetive é “a associação entre educação e território considerada como fundamental na medida em que é no território que as referências culturais e sociais dadas pela geografia e pela história se estabelecem” (BRASIL, 2012, p. 107).

Em face a lenta implantação dos Territórios Etnoeducacionais, bem como as dificuldades de implementação daqueles Territórios já pactuados, os povos indígenas, ecoaram suas vozes na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), realizada em Brasília, no ano de 2018, onde reiteraram a necessidade de criação do Sistema Próprio de Educação, que contemple as particularidades dos contextos socioculturais e econômicos dos povos indígenas, bem como a efetivação dos Territórios Etnoeducacionais, e a criação de um “fundo especial” para financiar a Educação Escolar Indígena. Portanto, entre as 25 propostas da II CONEEI, ficou definido que o governo Federal deve

Criar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas, para entes federados, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, no qual o MEC, as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas, para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs e recursos financeiros para a realização e execução das ações pactuadas (PROPOSTAS DA II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2018, p. 1).

Considerando o disposto na II CONEEI, no que concerne aos Territórios Etnoeducacionais, evidencia-se o interesse dos povos indígenas na retomada dos referidos Territórios, por acreditar em suas potencialidades enquanto política de educação que articula e reconhece as especificidades de cada povo.

A ação conjunta das entidades partícipes abordada nas reivindicações dos povos indígenas, é o ponto de partida para a construção de um novo paradigma de gestão da Educação Escolar Indígena, que se constitui em condição essencial para a garantia da qualidade da educação desses povos, requerendo dos entes federados o compromisso com a execução de ações formuladas, elaboradas e avaliadas juntamente com as respectivas comunidades indígenas.

4.2 Território Etnoeducacional Timbira

Para iniciar a tessitura do processo de pactuação do Território Etnoeducacional Timbira, conhecer a história dos povos Timbira é sem dúvida, um ponto extremamente relevante.

Os povos Timbira pertencem à família Jê, tronco Macro-Jê, são representados pelos povos Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobjê, Krepym Katejê, Krenyê e Krikati do Estado do Maranhão, pelos Apinajé e Krahô do Estado do Tocantins e pelos Gavião Parkatejê²⁷, estado do Pará. Localizam-se no sul do Maranhão, no norte do Tocantins e oeste do Pará, respectivamente, foi designado de Timbira por Curt Nimuendajú (1944).

Dias (2015, p. 12), explica que Timbira “significa os amarrados. Esse último nome foi dado pelo etnólogo Nimuendajú pelo costume dos índios em amarrar embira na munheca, tornozelo, pescoço, etc. Costume que até hoje é preservado”.

A forma de habitar dos povos Timbira está ligada à sua organização social e cerimonial, que é de forma circular (FIGURA 1). Para Nimuendajú (1944, p. 41),

²⁷ Os gavião Parkatejê, não participaram da reunião de pactuação do Território Etnoeducacional Timbira. Na ocasião foi mencionado que, tendo os indígenas a prerrogativa de aceitar ou não participar da política dos TEEs, eles não aceitaram. No entanto, não há nenhum documento que oficializa essa informação.

“enquanto os Timbiras ainda possuírem sua consciência étnica não os deixarão persuadir esta forma de habitar em conjunto”.

Nesse formato, as aldeias são divididas em duas metades: a parte de cima e a parte de baixo. Silva (2018, p. 131), explica que:

Estas metades são divididas por uma linha imaginária que, por sua vez, correspondem às duas estações do ano: chuvosa e seca. Eles as subdividem em duas metades menores, formadas por três círculos concêntricos [...], o externo, formado pelas casas, um caminho circular que separa o círculo das casas e o pátio central²⁸.

O círculo central, conhecido por pátio (cýy), também chamado de “lugar dos homens”, tem 30 metros de diâmetro e deve estar sempre limpo, preparado para as reuniões, danças, cantorias e outras manifestações culturais. É o local onde o Conselho Indígena, caciques e comunidade discutem e tomam decisões relativas à comunidade indígena.

Nimuendajú (1944, p. 41), relata que ao escolher o espaço para construir uma aldeia os Timbira sempre levam em consideração as seguintes características: “o chão deve ser plano e o solo não pode ser pedregoso, pois isso impediria a dança nos momentos cerimoniais a aldeia deve ser formada em solo de argila dura; ficar próxima de cursos d’água e, por fim, nas suas proximidades deve ter mata ciliar suficiente para fazer roça.

²⁸ Pátio central é o lugar da vida ritual, onde os homens se reúnem ao nascer e ao pôr do sol. O pátio é, por definição, indivisível: uma metade não é nada sem a outra (NIMUENDAJÚ, 1944).

Figura 1 – Modelo aldeia Timbira



Fonte: Instituto do Trópico Subúmido (2000, p. 02).

Os Timbiras possuem atualmente uma população de 9 mil pessoas²⁹, distribuídos em 63 aldeias e 07 terras indígenas, caracterizam-se pelo seu “conservantismo” cultural. Apesar dos quase 200 anos de contato, continuam mantendo a língua como um sistema vivo e operante, a sua organização social e política, a circularidade de suas aldeias e a profusão de seus rituais (LADEIRA, 2013).

Atualmente os territórios ocupados pelos Timbira, são descontínuos, formando pequenas ilhas de terra que variam de 50 a 300 mil hectares. Estes territórios estão localizados numa região onde os conflitos pela posse da terra já foram muito violentos (CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA - CTI, 2002).

Existem algumas diferenças sociais e linguísticas entre os povos Timbira, mas de modo geral são suficientemente similares para serem considerados

²⁹ Fonte: SILVA, Ilma Maria Oliveira. Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018, p.93.

conjuntamente. Ladeira (1982, p. 15), explica que

A especificidade das aldeias Timbira indica os modos de se relacionar uns com os outros, a forma como os coletivos se movimentam. O Timbira tem duas maneiras de se movimentarem no espaço circular da aldeia e que expressa os dois modos de se relacionar com os outros, as relações sociais estabelecidas com os “afins” (que cruzam o pátio para acontecer), e as estabelecidas com os consanguíneos (que acontece no creh cap’ny).

Conforme Nascimento (2007, p. 04), “cada grupo Timbira tem uma história própria de busca por sua autonomia étnica, reconhecimento territorial e representação perante o mundo do outro”.

No entanto, a independência política, social, econômica dos Timbira não exclui as semelhanças entre eles. Para Silva (2018, p. 92), “todas as etnias que formam esse grupo apresentam como características comuns a língua, o corte de cabelo, a morfologia da aldeia e rituais importantes como a corrida com tora”. As relações entre esses povos foram marcadas por conflitos de espoliação de espaço e de controle político de territórios, como também por influências e trocas culturais a partir das relações interétnicas.

A política indigenista oficial de pacificação, motivada pela atração e pelo controle territorial, alterou a relação entre os diversos grupos Timbira, muitos perderam sua autonomia étnica e territorial, modificando o padrão de reprodução cultural, reduzindo quase pela metade os territórios Timbira, espaço imprescindível para sua reprodução física e cultural (NASCIMENTO, 2007).

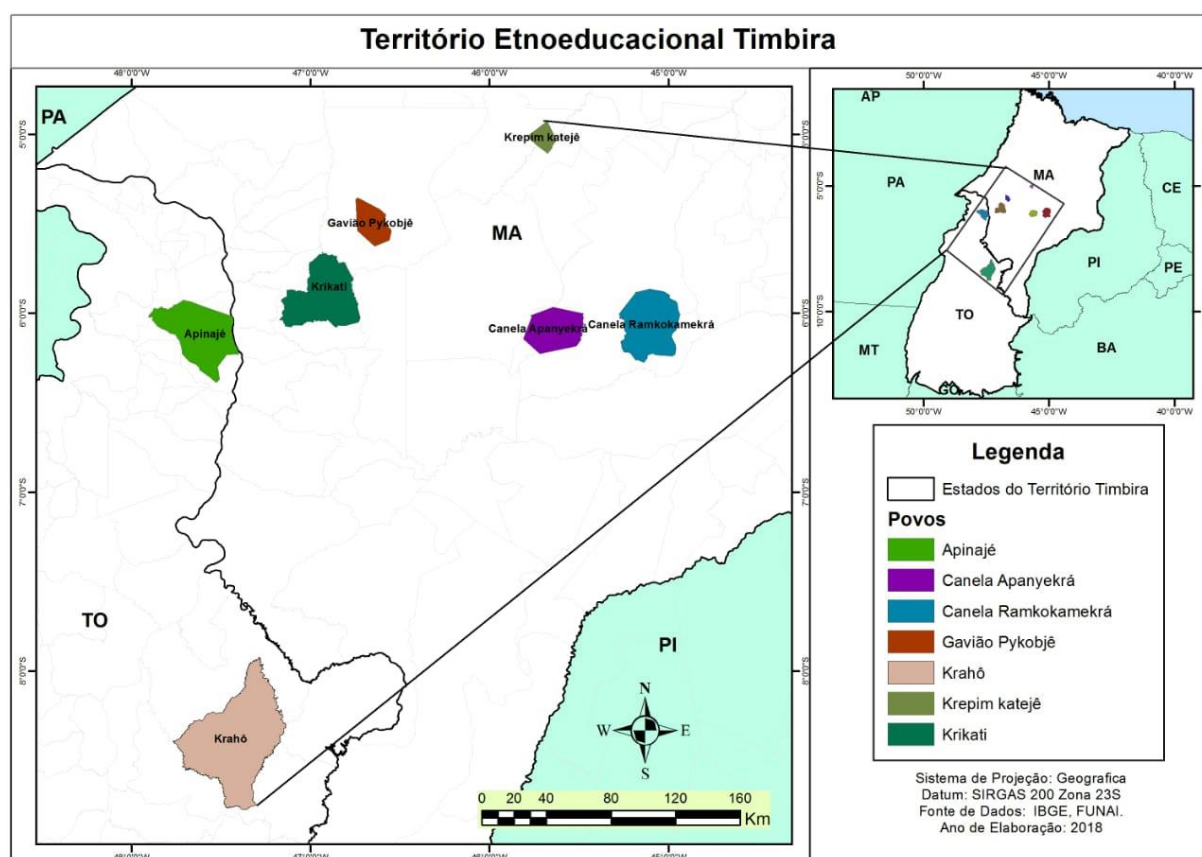
Nesse sentido, Azanha (1984, p. 58), explica que “dos mais de vinte grupos Timbira identificados no século XIX, mais da metade foi aniquilado no início do século XX”, levando os grupos que tiveram sua população reduzida se agregaram a outros grupos para a garantia de sua sobrevivência física. Como consequência dessa política, alguns grupos Timbira se distanciaram, enfraqueceram-se politicamente e fragmentaram suas relações com a sociedade nacional. A partir do final da década de 1970, inicia-se a fase de mobilização do movimento indígena, com a participação ativa do povo Timbira.

Portanto, as lutas comuns pela garantia dos seus territórios permitiram ao Timbira maior intercâmbio entre eles, pois começaram a participar com mais frequência das grandes festas tradicionais, consolidando as alianças, que foram

fragmentadas em períodos anteriores e abrindo-se novas, assim, iniciando o protagonismo dos povos Timbira em prol do seu espaço territorial e educacional.

Considerando a Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de Educação Escolar Indígena, a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil, com o objetivo de construir uma nova forma de gerir o processo educativo indígena, tendo como principal referência o modo como os povos indígenas se organizam, as suas especificidades sociolinguísticas, políticas, históricas, geográficas e suas relações intersocietárias, foi pactuado o Território Etnoeducacional Timbira (FIGURA 2), a partir de algumas discussões sobre a temática.

Figura 2 – Localização do Território Etnoeducacional Timbira



Fonte: Elaborado por Mayron Rodrigues (2018).

Para José Cohyj Krikati, que participou do processo de pactuação do Território Etnoeducacional Timbira, considera

Muito importante essa política, essa discussão, porque infelizmente ao longo desse tempo o próprio sistema do governo nunca pensou numa boa política voltada para a Educação Escolar Indígena. Por isso, eu desejo a volta da

discussão do TEEs, para melhorar a Educação Indígena (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Nesse sentido, no ano de 2011, foi assinado o termo de pactuação do Território Etnoeducacional Timbira, visando à nova gestão da educação escolar dos povos que têm seus territórios nos estados do Maranhão e do Tocantins, compreendendo as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Tocantinópolis, Goiatins, Itacajá, no Estado do Tocantins; e Amarante do Maranhão, Barra do Corda³⁰, Fernando Falcão, Itaipava do Grajaú, Lajeado Novo, Montes Altos e Sítio Novo, no Estado do Maranhão (BRASIL, 2011b).

Entre os dias 27 a 29 de novembro de 2011, estiveram reunidos em São Luís/MA, representantes dos povos Azenha e Krikati. Organizações Governamentais e Não Governamentais, Associações Indígenas, Secretarias Estaduais de Educação do Maranhão e do Tocantins e Universidades Federais, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), para discutirem e assinarem o termo de pactuação do Território Etnoeducacional Timbira, com vistas a uma nova gestão da Educação Escolar Indígena para os povos Timbira que vivem nos estados do Maranhão e do Tocantins (TRUJILLO, 2011).

A reunião foi coordenada pelo professor Jonas Polino Pynheh Sansão Gavião³¹, Assessor da Associação Wyty Cate de Pesquisa e Ensino dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins, naquele período e pelo professor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa³², Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação na época.

Assim, elaborou-se um protocolo que foi assinado por representantes das Secretarias de Educação do Maranhão e do Tocantins, Ministério Público Federal do Tocantins, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Conselho Estadual de Educação do Maranhão, Conselho Estadual de Educação do Tocantins, Centro Timbira de Ensino e Pesquisa

³⁰ Os Krenyê vivem na sede desse município porque ainda não possuem terra demarcada, somente escolhida no município de Tuntum/MA.

³¹ Coordenador da Associação Vyty Cate dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins, no período de 2009 a 2013.

³² Coordenador Geral da Educação Escolar Indígena – MEC, no período de 2008 a 2012.

Pënxwyj Hempenxà e por representantes indígenas pertencentes aos povos Apinajé, Canela Apaniekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykobjê, Krahô, Krepym Katejê, Krenyê e Krikati, além das organizações indígenas, Associação dos Professores Indígenas do Tocantins, Associação Wyty Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins e Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA). Tais instituições integram o Comitê Gestor do novo Território Etnoeducacional (TRUJILLO, 2011).

Segundo Trujillo (2011), a Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), não puderam enviar representantes para esta reunião, mas fazem parte do Comitê Gestor, devido ao seu envolvimento anterior na discussão e em nas ações voltadas para Educação Escolar Indígena Timbira.

Com a pactuação do Território Etnoeducacional Timbira, os esforços das entidades e instituições são no sentido de ofertar uma Educação Escolar Indígena específica para os povos Timbira, respeitando a territorialidade dos povos indígenas, garantindo participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalização o regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades (BRASIL, 2011b). Conforme Trujillo (2011, p. 02), o documento final da reunião

Além de pactuar a criação do Território Etnoeducacional Timbira, determina as prioridades para seu primeiro ano de implementação, entre elas a integração do Centro Timbira de Ensino e Pesquisa Pënxwyj Hempenxà³³ como parte do TEE e local privilegiado de encontro para realização de reuniões, cursos e aulas.

No ano de 2014, por meio da Portaria nº 620/2014, o MEC criou a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da Educação Escolar Indígena no âmbito deste.

Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do MEC, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional.

Parágrafo único - O Território Etnoeducacional Timbira compreende as Terras Indígenas distribuídas nos Municípios de Tocantinópolis, Itaguatins, Maurilândia, Goiatins, Itacajá, no Estado do Tocantins; e Montes Altos, Sítio

³³ Construído pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI, localizado no município de Carolina – MA.

Novo, Barra do Corda, Grajaú, Amarante do Maranhão, no Estado do Maranhão (BRASIL, 2014, p. 1)

A Comissão foi criada com o objetivo de planejar as ações a serem executadas pelas instituições envolvidas na esfera da Educação Escolar Indígena no do Território Etnoeducacional Timbira. Foi um passo fundamental para o avanço das ações efetivas na busca de um processo educativo inspirado nos princípios do respeito às diversidades culturais e de afirmação étnica dos povos indígenas, inserindo com maior ênfase ao protagonismo indígena nos processos de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2011b).

A Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira é formada por 50 membros permanentes e 50 suplentes. Os primeiros estão distribuídos entre 34 indígenas, 4 membros governamentais, 5 de instituições de ensino e pesquisa, 4 de associações indígenas, 2 dos Conselhos Estaduais de Educação do Maranhão e do Tocantins e 1 de Organização Não Governamental, além dos membros convidados: Ministério Público Federal e outras instituições, órgãos ou entidades que desenvolvam ações articuladas à Educação Escolar Indígena, sendo elas indicadas e convidadas pelos 50 membros permanentes da Comissão Gestora.

A partir da pactuação do Território Etnoeducacioanal Timbira, os indígenas, as entidades e instituições envolvidas devem envidar esforços para ofertar uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada para os povos Timbira, respeitando as especificidades de cada povo. Assim, partindo do protagonismo dos povos indígenas, sujeitos de sua própria história, tendo a escola como instrumento a serviço da comunidade, promoverão o respeito e a valorização das sociedades indígenas contemporâneas, indicando o porvir da cidadania indígena plena.

4.3 Povo Krikati – “Os da Aldeia Grande”

Os Krikati se autodenominam Krikateyê que significa “os da aldeia grande” (NIMUENDAJU, 1944). Essa autodenominação tem relação direta com o Mito da Aldeia Grande onde no qual reclamam para si o parentesco com o dono de uma ema morta.

Conforme Corrêa (2016, p. 49), “o mito da Aldeia Grande (Creh Cateh) é uma

narrativa Timbira que explica sua unidade e ao mesmo tempo sua dispersão e posterior diferença”. Narra uma época em que o povo Timbira vivia em uma só aldeia, com abundância de caça, frutas e com a realização de grandes cerimônias, até ocorrer a dispersão.

Nimuendajú (1944, p. 12), narra que o desmembramento teria se dado “em consequência de um conflito sangrento motivado pela morte de uma ema mansa, ficando depois só os parentes do dono do animal morto na primitiva aldeia grande (Krikati), de onde tiraram o seu nome atual”. Esta narrativa está de acordo com os Krikati.

Nimuendajú (1944, p. 12) explica ainda que

Quando todos os Timbira ainda habitavam numa só aldeia grande havia nesta uma ema mansa. Um dia um menino, brincando, matou a ave com uma flechada. Foi a causa de uma briga, primeiro entre a família do menino e a do dono do animal, mas que logo degenerou em luta sangrenta na qual a aldeia toda se envolveu, havendo muito mortos. Finalmente, para evitar a continuação do derramamento de sangue, resolveram separar-se.

De acordo Silva (2018, p. 89) o mito da aldeia grande serve de referência na memória dos anciãos para distinguir quem são os atuais Krikati “legítimos” e “misturados”³⁴. Assim, as narrativas do mito da “aldeia grande” vão sendo atualizadas e reelaboradas pelo povo Krikati para dar conta de explicar os acontecimentos em cada momento sua história de seu povo.

Os Krikati possuem uma população de 1.032³⁵ pessoas, vivem na Território Indígena Krikati (FIGURA 3), com uma área de 146.000 ha, localizada no sudoeste do Maranhão, entre os municípios de Montes Altos, Lajeado Novo, Sítio Novo e Amarante, distribuídos em 06 aldeias: São José, Raiz, Arraia, Jerusalém, Campo Alegre e Recanto dos Cocais. Sendo essa última, composta por indígenas Guajajara/Tentehar³⁶, alguns casados com Krikati.

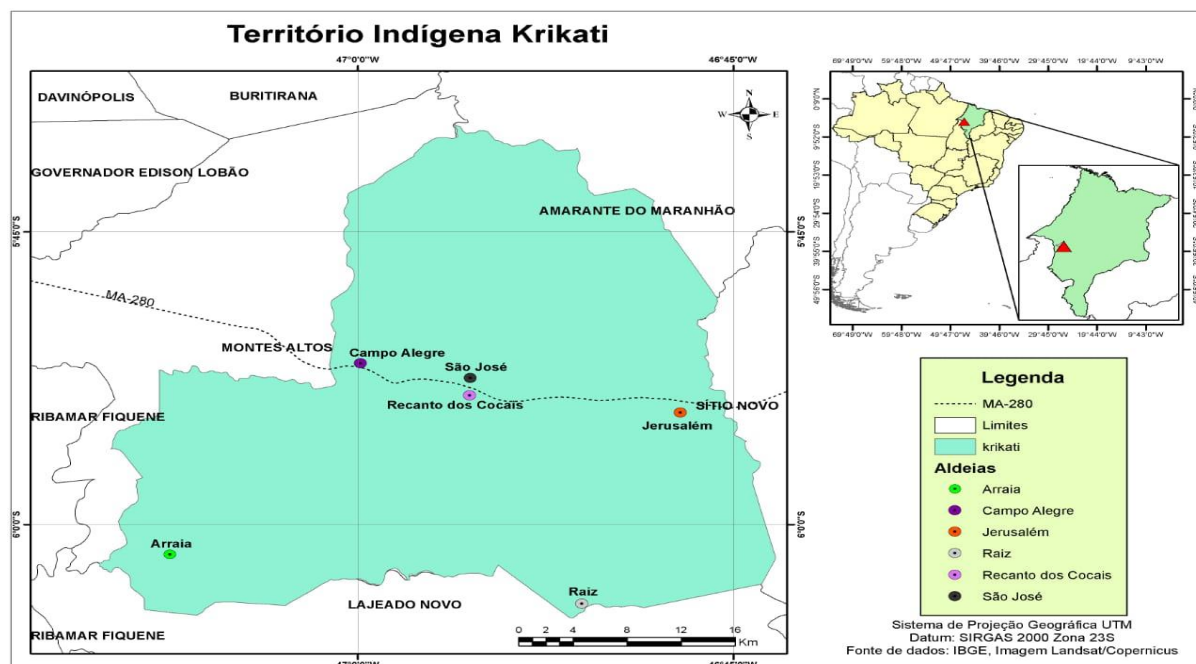
³⁴ Na história do povo Krikati existem os “legítimos Krikati” e os “misturados”. Os primeiros são aqueles que ficaram na “aldeia grande” após o conflito, de acordo o mito. Os segundos são formados pelos Piihýyre, Pincu'cati ji, Romcu'cati j, Cu'tehcre, Qiirecati ji, os quais que em tempos após dispersão se juntariam todos – puros e misturados – sob o etnônimo de povo Krikati (SILVA, 2018 p. 104).

³⁵ Fonte: Unidade Básica de Saúde – UBS, 2019.

³⁶ A presença do povo Guajajara/Tentehar na terra Krikati data aproximadamente do início do século XX, quando uma família desse povo, fugindo de conflitos em Barra do Corda veio se refugiar na terra

A região é composta de cerrado caracterizado por mata baixa, com a ocorrência de frutíferas nativas como bacuri, buriti, mangaba e murici e montanhas rochosas nas nascentes dos rios Pindaré, Arraia e Raiz (Associação Carlo Ubialli, 2004).

Figura 3 – Localização do Território Indígena Krikati



Fonte: Elaborado por Mayron Rodrigues (2019).

As aldeias Krikati têm formato circular, características do povo Timbira, com seis caminhos que levam diretamente ao pátio no centro da aldeia onde acontecem as reuniões diárias e algumas manifestações culturais. Em cada aldeia Krikati existe um cacique e um vice, escolhidos pela comunidade. Pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, família Jê, conservando a cultura dos seus antepassados. Uma tradição específica desse povo é a corrida de tora para manifestar alegrias e tristezas. Os Krikati correm com a tora no início e no fim do plantio, no início e fim de luto, nos rituais de passagem e em demais festas tradicionais (DIAS, 2015).

Há pouco mais de um século e meio de contato os Krikati vêm registrando suas

Krikati. A primeira morada deles nessa terra foi próxima a serra da Desordem, onde formaram a aldeia Urucum. Apesar de morarem no mesmo território, ocupavam espaço separado e quase não mantinham relações com os KríkÊti. As relações começam a se estreitar com o envolvimento de um dos homens dessa família, Manoel Mendes Guajajara, mais conhecido pelos *KríkÊti*, como Manoel Jacu, no processo de demarcação da Terra Indígena KríkÊti. Manoel acompanhou os KríkÊtino estabelecimento dos marcos da demarcação e, no processo da luta pela terra, foi assassinado. A partir de então, quando a terra foi demarcada, no âmbito do projeto de reorganização territorial foi pensada a criação de uma nova aldeia para os Tentehar/Gujajara, que haviam crescido em número: a aldeia Recanto dos Cocais. Falam a língua Tentehar, pertencente ao tronco linguístico Tupi Guarani (CORRÊA, 2016, p. 79-80).

impressões nos cerrados e chapadas maranhenses. Segundo explica Silva (2018, p. 107), o contato pacífico com os Krikati e outros povos da região, “inicia-se, somente após a fundação da colônia militar de Santa Tereza em 1848 (atual Imperatriz), e do estabelecimento do frei Manuel Procópio nesta”. Estas são as primeiras referências aos Krikati nas fontes históricas, enquanto povo diferente.

Nessa trajetória, tiveram contatos com culturas diferentes dos não índios e de outros povos indígenas pertencentes aos Timbira, porém resistiram e gravaram sua própria história, através da oralidade dos anciãos, dos mitos, dos rituais ou das fontes históricas escritas, que foram elaboradas sobre eles (SILVA, 2018).

O Território Krikati foi declarado como Terra Indígena em julho de 1992, através da Portaria Ministerial nº 328/92, que designou um total de 146 mil hectares ao povo Krikati. Em 1999, a Funai iniciou o processo de desintrusão, com o pagamento das benfeitorias realizadas pelos fazendeiros ocupantes da Terra em questão; homologada em outubro de 2004.

Em face à morosidade no processo de demarcação de sua Terra, em 1997, os Krikati, rompem o diálogo com a FUNAI e começaram a agir à revelia desta, com autodeterminação e utilizando algumas estratégias para a conquista do seu Território, conforme Corrêa (2000, p. 196), explica

Utilizaram-se basicamente de estratégias simbólicas, apoiadas na força que a questão indígena assumiu, a nível nacional e internacional e no direito imemorial dos índios à terra que habitam. E como estratégia de força, derrubaram a torre da Eletronorte, fato que teve um efeito decisivo para a obtenção de seus interesses. Outra estratégia utilizada foi tomar como refém funcionários da FUNAI ou de outros órgãos federais.

Os indígenas Krikati obtiveram apoio junto à imprensa que sempre privilegiou seus direitos, sensibilizando a sociedade civil e acadêmica. Contaram também com os antropólogos, que reforçaram suas reivindicações. Esse apoio deu-se, devido às declarações do cacique da aldeia São José “João Piauí Bandeira Krikati³⁷”, quando afirmou que eles não iriam deixar ninguém entrar na área para consertar as torres, muito menos aceitariam a redução da área delimitada. A única negociação possível com eles, diz o cacique, seria começar a demarcação da terra. O aparelho judicial

³⁷ Grande liderança indígena, um dos principais atores na luta pela demarcação e homologação da Terra Indígena Krikati, “símbolo de luta e resistência”, faleceu em 2012, deixando um legado de conquistas, entre elas, a aldeia Raiz, da qual foi cacique até sua morte. Dizia que não estava brincando e sim lutando pelo direito de seu povo (CORRÊA, 2016).

passaria a conviver com “a justiça feita pelas próprias mãos” (COELHO, 2002, p. 274).

Nesse aspecto, Corrêa (2000, p. 196), pontua também que “a demarcação física do Território Krikati, instaurou a “paz”, mas não significou o fim do processo de disputa e nem o encerramento dos conflitos, uma vez que a questão não ficou totalmente resolvida”. Assim, era o desejo do Sr. Dorival Krikati, quando em reunião em São Luís sobre a Terra Krikati, já indignado com a morosidade em legalizar o seu Território, desabafa:

Dr. quando ficar resolvido questão de nossa área nós só queremos trabalhar e ficar em paz. Senhor nunca mais vai ver um Krikati aqui por São Luiz pedindo alguma coisa, pois, tudo o que nós precisamos é só de nossa terra, para nós, nossos filhos e netos (Dorval Krikati, em reunião na sede da Justiça federal em São Luiz sobre o processo 1875/81, abril de 1991) (MIRAS, 2015, p. 75).

Contudo, Miras (2015, p. 42) aponta que “o processo de demarcação da Terra Indígena Krikati não se desenrola até os dias atuais, uma vez que, a desintrusão de um dos módulos da terra demarcada ainda não foi finalizada”.

Ademais, a demarcação evidenciou uma nova fase na qual aqueles que foram oficialmente definidos como “invasores” procuram obter suporte e alianças para reverter essa situação, e aqueles definidos oficialmente como legítimos posseiros lutam para retirar os invasores de suas terras (CORRÊA, 2000, p. 196).

Nessa conjuntura, vai se configurando uma dinâmica em que, internamente, a defesa do território torna-se um elemento unificador e, externamente, às pressões exercidas por outros grupos ou da sociedade dominante moldam ou impõem outras formas territoriais (LITTLE, 2002).

Essa tessitura da luta pela Terra Indígena, bem como o desfecho favorável ao povo Krikati, evidencia o protagonismo indígena étnico e político desse povo, que tem início no período colonial, mais precisamente, ao resistirem bravamente à dizimação em massa. Desse modo, construindo sua própria história, desempenhando funções ativas, selecionando, reinterpretando, remanejando e ressignificando as pressões recebidas da sociedade envolvente, transformando-as em estratégias de sobrevivência física e cultural. Assim, a partir do processo de demarcação, os Krikati começam a ter visibilidade e protagonizar suas histórias de luta. São guerreiros e resistentes.

Das 06 aldeias do Território Krikati, somente 01 ainda não têm escola, a aldeia Arraia, pelo fato de não ter crianças em idade escolar. Assim, conforme o Censo Escolar 2018³⁸, há 375 alunos matriculados nas escolas indígenas Krikati, sendo 64 da Educação Infantil, 207 do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, 72 do Ensino Fundamental das Séries Finais e 32 do Ensino Médio. Atualmente, tem 29 professores atendendo as escolas Krikati, e são todos indígenas. Dos 29 professores, 14 já concluíram o curso superior e 06 estão cursando. Há 9 professores com a formação em nível médio (Magistério Indígena e Magistério Convencional). Ressalta-se que há alguns professores graduados que já não estão lecionando, devido às questões internas. O Centro de Ensino Indígena Krikati, localizado na aldeia São José, foi a pioneira na implantação do Ensino Fundamental das Séries Finais e do Ensino Médio, nos anos 2001 e 2003 respectivamente.

A aldeia São José (FIGURA 4), chamada de “aldeia central”, “aldeia principal” e “aldeia grande”, é a maior e mais antiga do território Krikati, concentra a maior parte da população Krikati, com uma população de 738³⁹ pessoas. Foi palco da luta pelo direito ao território indígena Krikati, portanto, é muito importante a história do povo Krikati. Corrêa (2016, p. 16), pontua que “os Krikati que moram em outras aldeias, em sua maioria mantêm a casa na aldeia São José e participa ativamente da vida política e cerimonial da mesma”.

De acordo com o relato do Sr. Herculano Krikati, que ajudou a fundar a aldeia São José, enfatiza que nessa aldeia:

Unidos sofremos para enfrentar o “cupê” e autoridades para conseguirmos nossa terra. Hoje já podemos caminhar por ela, nos arrancar em qualquer lugar do território. É preciso fazer isso para continuarmos a **assegurar o que já conquistamos** e impedir que outras pessoas entrem e derrubem nossas árvores, tirem de nossa terra mãe as riquezas que são importantes para continuidade de nosso povo e de nossa cultura. Mas é preciso muito cuidado com os jovens, pois estão bebendo e não querem mais atender os idosos (SILVA, 2018, p. 136. Grifo da autora).

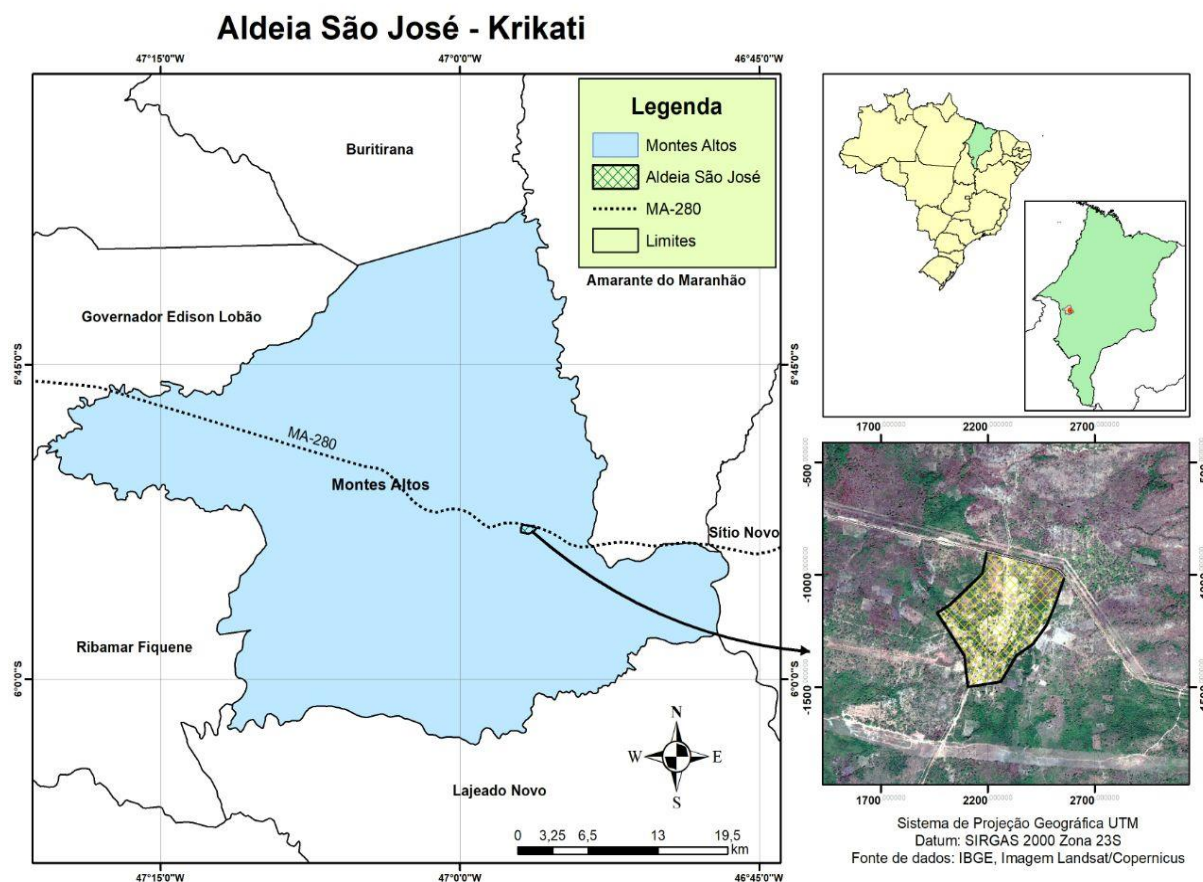
Moram também na aldeia São José, 06 gavião, 01 Apinajé, 01 Krepym Katejê, 13 Guajajara, tendo um fluxo muito grande na aldeia porque estão sempre visitando os parentes que têm residência fixa na referida aldeia (CORRÊA, 2016). Embora esses grupos mantenham relações de troca entre eles, é com os Gavião Pykobjê que

³⁸ Fonte: Censo Escolar 2018.

³⁹ Fonte: Unidade Básica de Saúde – UBS, 2019.

os Krikati mantêm um fluxo mais intenso de relações.

Figura 4 – Localização da aldeia São José



Para José Cohyj Krikati, a aldeia São José “é um país, aqui realizamos as grandes reuniões, as grandes festas, as cantorias e as danças que ajudam fortalecer nossos costumes e nossas tradições. Espaço o lugar tomada de decisões” (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Esse depoimento traduz um pouco do cotidiano da aldeia São José que está sempre em movimento.

5 TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: ENTRE RELATOS E ESCRITOS

A política de Territórios Etnoeducacionais estabelece uma nova formação da Educação Escolar Indígena, com vistas à afirmação étnica dos povos indígenas, garantia às políticas educacionais específicas de reconhecimento de seus processos próprios de aprendizagem, aliada à questão territorial. Essa política inaugura um novo panorama no processo histórico de protagonismo escolar indígena.

Portanto, a pactuação dos Territórios Etnoeducacionais deverá ser feita a partir da consulta aos povos indígenas. Dessa forma, garantir que cada território seja pactuado e implementado com a efetiva participação destes e das instituições que trabalham com Educação Escolar Indígena de cada região. O Decreto 6.861/2009, que cria os Territórios Etnoeducacionais estabelece “organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de Territórios Etnoeducacionais pelo Ministério da Educação” (Art. 6).

Dessa forma, será necessário ouvir as comunidades indígenas, entes federativos e órgãos, entidades e instituições indígenas e indigenistas. Assim, o diálogo e a participação dos povos indígenas nos processos de consulta para a criação dos Territórios Etnoeducacionais, bem como nas reuniões das Comissões Gestoras é basilar para implementação dos mesmos, com vistas à garantia da cidadania plena e o protagonismo indígena.

Assim, nesse capítulo trata-se das contribuições do Território Etnoeducacional

Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati, a partir de narrativas dos professores e lideranças que estiveram envolvidos na pesquisa. Para tanto, discute-se concepções, avanços e retrocessos do Território Etnoeducacional, o protagonismo étnico e a escola Krikati, bem como os anseios dos indígenas e a inércia do poder público.

5.1 Concepções, avanços e retrocessos na Implementação do Território Etnoeducacional Timbira

Para a implementação do Território Etnoeducacional Timbira é imprescindível que ele seja apropriado pelo povo indígena envolvido, devendo contemplar o campo político e o campo afetivo, para seguir em frente na busca de empoderamento e de autonomia para a efetividade de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Portanto, a compreensão do povo Krikati acerca da política dos TEEs, torna-se fator determinante para a implementação de seu território, somando-se à compreensão de suas potencialidades.

Embora a pactuação do Território Etnoeducacional Timbira tenha acontecido no final dos anos 2009, a discussão que antecedeu este momento durou mais de uma década, como afirma Maria Elisa Ladeira.

Recordo-me do Programa Timbira⁴⁰, porque foi uma das primeiras propostas, isso falando na década de 1993, 1994, 1995, começando com toda mobilização com o povo Timbira, dizendo que eles independiam dos Estados do Tocantins e do Maranhão, podendo ser criado uma política de educação única⁴¹ para todos eles, refletindo não só na questão de formação dos professores, mas também na elaboração dos materiais. Na verdade, era uma proposta político-pedagógica única para todas as escolas, para todas as aldeias Timbira (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).

Dessa forma, professores e lideranças Timbira, criaram o espaço de discussão que transcende suas comunidades cujo objetivo é proporcionar novas possibilidades de debate e de formulação de políticas de Educação Escolar Indígena, tendo o

⁴⁰ Programa Educacional, criado e coordenado pelo CTI, cujo objetivo: formação de professores, elaboração de material didático, apoio e acompanhamento pedagógico, etc.

⁴¹ Uma proposta educacional única não deve anular as especificidades de cada povo indígena. Para Ilma Maria de Oliveira Silva “os povos que compõe o grupo Timbira pertencem ao mesmo tronco linguístico, no entanto não são iguais no que diz respeito aos dialetos, rituais, festas e jeito de pensar”. (Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, dia 31 de agosto de 2018).

território como base primordial da vida coletiva. Assim, assegurar a identidade e a autonomia indígena.

No entanto, essas discussões, foram oportunamente um ambiente de reflexão, tornando possível, repensar o papel de cada um no âmbito do Território Etnoeducacional Timbira. Gersem Baniwa diz que uma política de territorialidade educacional para a diversidade de povos indígena brasileiros pode traduzir: “*como que eu me situo, como que me relaciono com meus pares, nesse caso indígenas, e minha relação com o meio no sentido mais amplo*” (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018), ou seja, embora falando na primeira pessoa, sua fala representa os anseio de todos povos indígenas.

Na perspectiva de elaborar propostas educacionais específicas para o povo Timbira, coordenado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Associação de Professores Timbira do Tocantins e Maranhão, foi implantada a Escola Timbira⁴², explicado abaixo:

Implantamos a Escola Timbira e outras atividades de programas de educação em referência à cultura Timbira, que formou jovens na área ambiental e depois na área cultural, tanto do Estado do Maranhão como do Estado do Tocantins. Os povos tinham as mesmas propostas e discutiam o mesmo projeto de futuro para seus povos (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).

Assim, os povos Timbira, participam das discussões e ações educacionais intersocietárias, não só no campo da Educação Escolar, mas em todas os demais segmentos da vida, ou seja, saúde, recursos financeiros, projetos de sustentabilidade, enfim, por reconhecimento social e conquista de direitos. Conforme relata Arlete Cacuxen Krikati:

A Comissão de Professores Timbira do Maranhão e Tocantins, antecedeu a criação do Território Etnoeducacional Timbira. Essa comissão já discutia sobre o Território Timbira, em todos os aspectos. Agora os representantes do povo Krikati na Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, era composta por José, Márcia, Deusina e Edilson que substituiu Wagner (ARLETE CACUXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 02 de abril de 2018).

Através do Decreto 6861/2009, institui-se dos Territórios Etnoeducacionais,

⁴² Escola de Ensino Fundamental (séries finais), organização modular, que atendia os alunos Timbira do Tocantins e do Maranhão, sob coordenação do CTI e Centro de Ensino e Pesquisa “Pênxwyj Hempejxà”, em regime de colaboração com a FUNAI, com a SEDUC e com a Associação de Professores Timbira do Tocantins e do Maranhão.

inaugurando uma nova configuração política de gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil, com vistas à implementação de políticas de reconhecimento da diversidade cultural e dos projetos societários e indenitários dos povos indígenas, em consonância suas territorialidades.

É evidente que o desenho dos Territórios Etnoeducacionais sinaliza que a forma atual de organização e atribuição da execução da política da Educação Indígena não está adequada, principalmente por considerar equivocadamente a autonomia dos entes federados, podendo fragilizar qualquer forma de articulação das ações, fundamentais na efetividade dessa política.

Nessa direção Silva (2016, p. 151), analisa que “essa política propõe a construção de uma nova proposta de gestão da Educação Escolar Indígena pautada no princípio das relações interétnicas, na territorialidade e nas questões linguísticas”. Corroborando com este pensamento Gersem Baniwa destaca que

A ideia dos TEEs é exatamente organizar os povos indígenas, para não fragmentá-los, já que a territorialidade tem mais a ver com a relação espiritual, a relação simbólica, do que uma relação prática, administrativa, que emita certificado aqui ou emita certificado ali, não importa, o que importa é que fazem parte do mesmo conjunto de grupos sociais, com mesma língua e mesmos costumes (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Embora seja uma necessidade e um desejo dos povos indígenas lutar pelos Territórios Etnoeducacionais, convém destacar que as mudanças nas políticas governamentais geram dúvidas e incertezas. Na construção de novas territorialidades por meio da educação, a complexidade se apresenta com mais intensidade e exige estudos dinâmicos e aprofundados com aqueles que fazem o território. Dessa forma, proporcionar uma discussão pautada em fundamentos que permite argumentar sobre as propostas, bem como o papel de cada um nesse processo, é primordial.

Nesse aspecto, o professor Milton Hõocrow Krikati, ressalta que “*para oficializar os Territórios Etnoeducacionais é preciso várias reuniões com as lideranças, com os professores e com a comunidade indígena, para que todos entendam*” (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Em atenção a essa necessidade, foram realizadas duas reuniões com os povos

Timbira, dos dois estados, no município de Carolina, ainda em 2009, das quais também, estive presente. A primeira coordenada por Gersem Baniwa, e a segunda por Maria Elisa Ladeira; ambos estudiosos da temática, gerando importantes discussões.

Para Pulo Jytcaçu Gavião, que fez parte da comissão de professores Timbira e das discussões acerca da implementação dos Territórios Etnoeducacionais ressalta que *“a Comissão dos Professores Timbira foi convidada para a discussão com representante do MEC, na pessoa do Gersem Baniwa, foi muito importante a explicação sobre os Territórios, principalmente para nós Timbira”* (PAULO JYTACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

Essas discussões preliminares, foram bastante significativas, por propiciar aos povos indígenas envolvidos, reflexões balizadoras, na perspectiva do alcance a uma política inovadora, que atenda aos anseios de suas comunidades. José Cohyj Krikati, um dos representantes do povo Krikati, e membro da Comissão Gestora do Território Timbira, destaca que

O primeiro encontro sobre os Territórios foi no Centro de Ensino e Pesquisa “Pênxwyj Hempejxà”, em Carolina/MA, no ano de 2009. A partir daí começamos a articulação. Agora temos que nos empenhar para reestruturar o nosso Território. Foi Maria Elisa que pediu para Gersem Baniwa falar dos Territórios Etnoeducacionais para nós (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, foram discutidas a criação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, pois ainda, eram muitas as dúvidas e contradições para a maioria dos povos indígenas, embora nas Conferências Locais e Regionais, que antecederam a I CONEEI, já haviam discutido sobre o Decreto 6.861/2009, que cria os referidos Territórios. Sousa (2015, p. 149) reitera, afirmando que

A I CONEEI foi realizada após um ano de conferências locais e regionais, com seminários, encontros e debates, visando delinear políticas públicas e orientar as agendas políticas, de modo a contemplar demandas e especificidades da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Nesse entendimento, professor José Cohyj Krikati, acrescenta que

Fui escolhido para participar da Comissão do Território Etnoeducacional Timbira, mas antes a Maria Elisa levou a gente umas duas vezes para o Centro Pênxwyj Hempejxà, levou até uns estudantes, para ver de perto e

conhecer o conjunto dessa formação dos Territórios, depois o terceiro encontro foi realizado em Palmas na I Conferência Regional, aonde discutimos com o povo, Gavião, Krahô, Apinajé, Canela Ramkokamekrá, Canela Apanieká, Krepin Katejê, Krenyê e Gavião do Pará (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Essa política abre um leque de possibilidades, garantindo um espaço de diálogo e de participação dos povos indígenas na definição das políticas de Educação Escolar Indígena, e assim, fortalecer as práticas socioculturais, as línguas maternas, a vida coletiva, afirmar e manter a diversidade, partindo da relação dos povos indígenas com os seus territórios, e consequentemente, ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem, a partir dos saberes do senso comum, saberes práticos do cotidiano, frutos das diferentes realidades e contextos em que se inserem os povos.

Assim, esses saberes contextualizados oportunizam a ressignificação das informações, das vivências e das experiências, e consequentemente nova aprendizagem e novas habilidades que possibilitam o movimento dos sujeitos para apreender o mundo em todas as suas dimensões, especialmente naquelas que dizem respeito a sua vida e sua realidade. É possível apropriar-se de conhecimentos significativos que permitam a compreensão do espaço vivido e suas conexões, ampliando as leituras de mundo.

Nesse aspecto, Rita Potiguara, considera a implementação dos Territórios Etnoeducacionais de grande relevância para

Os povos Timbira e para a Educação Escolar Indígena, de um modo geral, é essa possibilidade dos povos indígenas serem ouvidos, e o território é uma estratégia para que seja propiciado esse momento de escuta e de diálogo com os povos indígenas (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 04 de junho de 2018).

Os Territórios Etnoeducacionais apresentam uma nova forma de relacionamento e de organização do espaço, não só físico, mas mental, espiritual e tradicional, que vai muito além do espaço concreto, que influi em todas as dimensões materiais e imateriais das comunidades indígenas, possibilitando uma nova forma de apreender o mundo. Um dos objetivos é costurar as políticas públicas a partir da realidade de mundo e não mais só pensando na divisão dos Estados e dos Municípios.

Considera-se os Territórios Etnoeducacionais como uma revolução histórica conceitual, na medida em que pode mudar as estruturas de pensamento dos

professores, gestores, dirigentes e técnicos, entre outros, envolvidos direta ou indiretamente com a Educação Escolar Indígena (GERSEM BANIWA, 2010).

Continua o mesmo autor, explicando que essa política é inovadora, principalmente, por assentar-se, na etnoterritorialidade.

Participei das discussões em vários estados, já que é uma política de educação nacional [...] para os segmentos historicamente sem visibilidade, de certa forma enquadrada pelo sistema maior de concepção das políticas, esta inovadora por relacionar-se com os seus territórios (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Não obstante inovadora, a política de Territórios Etnoeducacionais sofreu resistência de algumas organizações indígenas e não indígenas, pela dificuldade em compreender a nova política, e das instituições de ensino, devido à nova forma de executar as ações, a exemplo, as Secretarias de Educação que já pensavam e executavam individualmente suas ações, porém com a nova configuração tinham que pensar ações conjuntas, independente do município e/ou estado, tenha gerado dificuldades na pactuação desses Territórios.

Maria Elisa Ladeira aponta que

*Houve resistência por parte de algumas organizações indígenas e por parte de algumas organizações indigenistas, que não compreendiam bem; houve resistência maior também por parte das Secretarias de Estado, por mais que tivessem tido um discurso de aceitação dos Territórios Etnoeducacionais. Cada Secretaria pensava atividades e diferentes para aqueles povos indígenas que estavam sob sua responsabilidade, o que foi um grande **empecilho**, fazendo com que os territórios não fossem, de fato, pactuados (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).*

Já para Gersem Baniwa, onde houve menos dominação intelectual e mental

Os índios rapidamente compreenderam a concepção que estava por trás dos Territórios, abraçaram a causa e brigam até hoje por isso. Agora onde essa relação com o território já tinha sido enfraquecida a algum tempo, fica difícil entender e esses grupos se apropriarem dessa ferramenta, que é a política pública dos TEEs (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Rita Nascimento Potiguara, aponta que “na I CONEEI, se por um lado mostrou que alguns povos apostavam nos Territórios Etnoeducacionais, por outro mostrou que alguns povos tinham dúvidas” (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília/DF, em 04 de junho de 2018). Assim sendo, a I CONEEI estimulou as discussões acerca da Educação Escolar Indígena, ao mesmo tempo, possibilitou uma reflexão

mais aprofundada da política de Territórios Etnoeducacionais.

Porém, o fato de o Decreto 6.861/2009, ter sido editado antes de consultar os povos indígenas, gerou grandes questionamentos durante a I CONEEI, sendo também, um dos motivos da resistência dos mesmos. Segundo Sousa (2017, p. 52), quando o

Decreto nº 6.861 foi expedido, em maio de 2009, este gerou grandes controvérsias e desconfianças entre as lideranças indígenas em todo o território nacional. Que manobra governista seria aquela que editava um decreto indigenista, sem aparente diálogo prévio e consulta esclarecida dos povos, às vésperas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)? [...]. Nesse sentido, quando a I CONEEI foi realizada, em novembro de 2009, grande parte dos representantes indígenas pareceu rechaçar o documento ministerial, que não foi previamente discutido com as comunidades envolvidas, nem contemplava um dos fundamentais projetos em pauta da Conferência, que era a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil.

Desse modo, a I CONEEI, contribuiu para a compreensão dos povos indígenas, acerca do papel da política de territórios e da importância desta para o protagonismo indígena, e por conseguinte, o avanço da Educação Escolar Indígena. Ficando estabelecido que a implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais é também de responsabilidade do governo federal, porém deve ter

Anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação dos TEEs, avaliação de sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos e de trabalho dos TEEs. O governo Federal garantirá aos povos indígenas, que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos TEEs, o envio de recursos de igual qualidade para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009b, p. 22).

Apesar dessa resistência, houve a socialização dos Territórios Etnoeducacionais em todo Brasil, inclusive no Maranhão, com recorte para o Território Etnoeducacional Timbira, destacando, o esforço do CTI na articulação. Assim, Maria Elisa Ladeira, enfatiza que

Mesmo tendo sido pactuado com essas resistências, que partiam também por parte do próprio MEC, que sem recurso, sem poder de interferência, houve discussão no Brasil inteiro, para explicar e fazer recorte dos Territórios Etnoeducacionais, junto com os povos indígenas (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).

Sendo assim, o Território Etnoeducacional Timbira foi pactuado em reunião realizada nos 27 a 29 de novembro de 2011, em São Luís/MA, após discussões e

considerações acerca da temática, cria-se o plano de pactuação, definindo as atribuições de cada esfera de governo e das lideranças indígenas, regulamentando o regime de colaboração de modo a operacionalizar, sinergicamente, os processos e modos próprios de educação de cada povo indígena envolvido.

Nessa ocasião, por meio da portaria nº 620/2014, institui no âmbito do MEC a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, com vistas à implementação, ao acompanhamento e a avaliação do desempenho do mesmo. Paulo Jytacacú Gavião, membro da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, aponta: *“acompanhei a discussão do Território Timbira desde o início, e participei da pactuação em São Luís, e até hoje, lutamos para que esse Território funcione, porque acreditamos na mudança da Educação Escolar Indígena”* (PAULO JYTACACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

A liderança Lourenço Acýxit Krikati, considera a criação dos Territórios Etnoeducacionais Timbira e a pactuação de Território Etnoeducacional Timbira, um avanço para Educação Escolar Indígena e para o seu povo, pois, a partir dos encontros e das discussões, houve maior aproximação com os povos Krahô e Apinajé. Portanto, Lourenço ainda ratifica a necessidade do Território Etnoeducacional Timbira, cumprir com as ações pactuadas.

Pelo pouco que acompanhei a discussão na época, o Território Educacional Timbira, é um avanço, porque o nosso estado está junto com representação do Tocantins, por causa dos Krahô e dos Apinajé, já estão ali pertinho, o mais difícil já foi feito, o que o está faltando é desenvolvimento dentro da pactuação, discutir, e pôr na prática o que está no papel, e correr atrás, fazer proposições (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Vale destacar que as reuniões que aconteceram no Centro de Ensino e Pesquisa Pêmxyj Hempejxá, em Carolina, sob a coordenação do CTI, e parceria do MEC, SEDUC, entre outras instituições, sendo a SEDUC, representada pela a autora dessa dissertação, teve participação dos demais povos Timbira: Canela Apaniekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pukobiê, Krepym Katejê e Krenyê.

Edilson Cryhcryh Krikati, pontua que

Teve muita esperança quando chegou o Território Etnoeducacional Timbira. Eu havia acabado de chegar na escola como professor e o professor Baniwa me ajudou a aprender, a falar e a conhecer esse Território Etnoeducacional, porque naquela época estávamos em uma educação estadual difícil, a

associação de Pais Mestres não estava trabalhava bem e a minha esperança foi o Território Etnoeducacional Timbira (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 04 de maio de 2018).

Percebe-se que a concepção das lideranças citadas caminha na perspectiva de proporcionar aos povos indígenas Timbira a execução de seus processos educacionais em consonância com seus territórios, e por vez, a possibilidade de uma educação de qualidade, tornando-se protagonistas da sua escola e de suas histórias.

Professor Milton Hõocrow Krikati, acredita que o Território Etnoeducacional Timbira, contribuiu para o avanço da Educação Escolar Indígena, principalmente, por proporcionar aos professores, acesso às instituições de ensino superior, bem como a promoção da formação dos referidos professores, conforme explica abaixo.

Após a pactuação, eu vejo que teve avanço em nosso Território, porque as faculdades estão com as portas abertas, mas isso é graças a essa discussão. O indígena hoje atualiza sua formação, porque antes não havia essas portas abertas da FEST⁴³, da UEMA⁴⁴ e da UFG⁴⁵ (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 01 de junho de 2018).

Corroborando o mesmo pensamento, o professor José Cohyj Krikati, afirma que além de possibilitar aos professores o acesso às universidades, o Território Etnoeducacional Timbira oportunizou a formação e a utilização da língua materna com maior frequência na comunidade e na escola.

Com o Território Timbira, já tem alguns espaços abertos, tem professores que vestão na UFG, e outros na UEMA. Tem algumas instituições abertas através desse projeto. Essa é uma oportunidade para os indígenas, pela possibilidade de formação e do uso efetivo da língua materna, ora, já está muito estendido, quer dizer, que aumentou bastante o uso língua materna, ou seja, melhorou muito (JOSÉ COHYJ KRIATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

A oferta de cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas, a oferta do ensino superior para os povos indígenas e a valorização e usos de suas línguas, são entre outros, objetivos dos Territórios Etnoeducacionais. *“Cada instituição pactuou sua prioridade, de forma que, a formação dos professores das escolas indígenas seria de responsabilidade do MEC, e as universidades implantariam as*

⁴³ Faculdade de Educação Santa Terezinha, que realiza um trabalho de formação continuada com os todos os professores Krikati, há 11 anos.

⁴⁴ Universidade Estadual do Maranhão, oferece o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

⁴⁵ Universidade Federal de Goiás, oferece o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

licenciaturas interculturais” (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).

Dessa forma, entende-se que a formação dos professores indígenas, seja inicial ou continuada é fundamental para que estes assumam as escolas em todos aspectos, ou seja, os processos de ensino aprendizagem na educação básica, bem como a gestão escolar. Nesse sentido, este espaço de formação – escola, fortalece o protagonismo por meio de suas histórias, atendem as necessidades de comunicação com a sociedade envolvente, proporciona a aquisição de conhecimentos não tradicionais para ocuparem espaços estratégicos em prol da defesa de seus direitos. Nesse entendimento, Silva (2012, p. 71), explica que:

A formação dos professores em nível superior é condição fundamental para que possam assumir a gestão das escolas indígenas, construir propostas condizentes com suas necessidades, e proporcionar às crianças, aos jovens e a comunidade indígena acesso aos conhecimentos universais, valorizando as suas culturas, línguas e reafirmando suas identidades.

Diante de uma conjuntura, onde a escola enquanto instituição educativa faz parte da rotina dos povos indígenas, considera-se importante ressaltar a necessidade do uso e da valorização da língua materna em todo processo educativo. A esse respeito, Gersem Baniwa (2006, p. 123), ressalta que “a língua é um instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser passados naquela língua particular”.

Consciente da importância de todos elementos já citados para fortalecer a autonomia e o empoderamento, os povos indígenas Timbira, vem há mais de duas décadas discutindo a Educação Escolar Indígena na perspectiva de Território, por meio da Associação de Professores Timbira do Tocantins e do Maranhão e do Centro de Ensino e Pesquisa “Pênxwyj Hemptjxà”, sob a coordenação do CTI, já tratados anteriormente. Conforme, professor José Cohyj Krikati, expressa:

Então, nós já temos uma equipe de professores que está mudando a nossa escola há muito tempo. Quando eu estava estudando, só tinha o professor Renato e o professor Miltinho. Hoje tudo isso é fruto desse projeto dos Territórios, pois há muito tempo que a Maria Elisa com equipe de professores dela e outras demais, tem lutado por isso. Ela já pensava nesse projeto (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Na concepção desse interlocutor, os professores Krikati são qualificados, no entanto é necessário frisar, que tal qualificação, resulta do empenho individual de cada

um dentro do coletivo, enquanto povo que pensa na sua comunidade, no bem viver e no futuro das crianças e do seu povo. Essa determinação é comum entre o povo Krikati.

A esse respeito, é pertinente salientar que o curso de formação continuada dos professores Krikati, ministrado quinzenalmente pela equipe de formadores da FEST, avaliado positivamente pelo professor Milton Hõocrow Krikati, faz diferença para esses profissionais.

Sempre quis ensinar meus alunos na língua materna escrita, mas não sabia. Sabia ler, mas na hora de escrever tinha dificuldades. Sei que é importante, pois precisamos deixar as nossas tradições para os jovens. Os idosos estão morrendo e levando tudo que sabe, pois não sabem escrever. O curso da FEST tem nos ajudado muito, tanto nos nossos planos de aula, como aprender a escrita da língua materna, e também como ensinar nossos alunos (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Assim, gradativamente, esses professores vão se empoderando, construindo e protagonizando sua própria educação, agregando valores ancestrais e ocidentais, em conformidade com suas territorialidades.

A partir da Portaria Nº 620/ 2014, foi instituída a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, com o objetivo de planejar as ações a serem executadas pelas instituições parceiras, sob a coordenação e acompanhamento do MEC, despertando novas expectativas.

Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do MEC, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da Educação Escolar Indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional.

Essa comissão gestora foi criada com o objetivo de acompanhar e avaliar as ações pactuadas pelo Território Etnoeducacional Timbira, de modo a respeitar as territorialidades dos povos indígenas em questão, garantir participação e consulta dos mesmos em todas as etapas de sua implementação e promover o regime de colaboração e o diálogo entre os entes federativos e demais instituições que atuam na Educação Escolar Indígena com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

Para Edilson Cryhcryh Krikati, além do que está instituído legalmente é preciso

De toda uma articulação com diferentes instituições e setores da sociedade,

para fortalecimento do Território Etnoeducacional. É muito importante estar ali, conhecer as pessoas, dialogar, trocar experiências e fazer intercâmbios (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 04 de maio de 2018).

A criação da comissão gestora, foi a última ação do MEC no âmbito do Território Etnoeducacional Timbira, deixando os indígenas Krikati, e demais povos Timbira na expectativa, apesar dos esforços empreendidos por eles, com vistas à continuidade às ações planejadas.

Durante os quase oito anos que já se passaram e nenhuma providência do Estado para prosseguir nas ações de pactuação do Território Etnoeducacional Timbira, a comissão gestora já se encontra de certa forma esfacelada. Alguns membros morreram, outros se ausentaram porque não conciliam as atividades com novos empregos. Isto significa que a comissão gestora precisa de uma nova articulação, fazer nova composição bem como recomeçar as discussões e implementação.

Nesse aspecto, Arlete Cacuxen Krikati, pontua que muitos estiveram envolvidos na luta pelo Território Etnoeducacional Timbira, porém, afirma que foi a Comissão de Professores Timbira, que enfrentou a batalha, destacando alguns nomes:

Boaventura Gavião (in memoriam), Joel Gavião (in memoriam), Jonas Gavião, Ari Canela, Cornélio Canela (in memoriam), Marli Krikati e Sabino Krahô. Eles vinham brigando pelo Território Etnoeducacional Timbira, e com muita luta, eles conseguiram, pois foi pactuado em 2011, depois disso quase todos se foram, a comissão se espalhou e só ficaram Jonas, Ari e Marli que foi substituída por Dórcio, daí em diante ninguém mais brigou pelo Território, e eu venho cobrando da Silvia, da Márcia, do Alfredo, desses que são professores, que são daqui de casa e dos membros da Comissão que ainda trabalha na Escola Krikati (ARLETE CACUXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 03 de março de 2018).

É notório que os povos indígenas se apropriaram da ideia da política de Territórios Etnoeducacionais, se empoderaram, se fortaleceram e se prepararam para o diálogo com o Estado brasileiro, mas esse recuou, exatamente por não está preparado tecnicamente e financeiramente para gerenciar essa nova política. Assim, Gersem Baniwa, explica que:

Houve pouco avanço na implementação dos territórios, mas aqueles onde os índios se apropriaram da ideia, aí ao se apropriarem, usaram isso como uma ferramenta para avançar, primeiro no avançar da própria reorganização social, reorganização interna das escolas indígenas, começaram se enxergar como povo, e não como grupo dividido entre si, então reagrupa, ao reagrupar

fortalece, empodera, cria a capacidade de diálogo, de iniciação com o Estado, isso por um lado, por outro lado se percebeu que o estado brasileiro não está preparado ou não quer estar preparado esse modelo de gestão (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Luis Donisete Grupioni⁴⁶ acrescenta:

Não criaram os instrumentos para essa política andar, para que ela fosse executada, nem no âmbito Federal, nem no Estadual; algumas secretarias, por exemplo da Amazônia, implantaram a ideia, foram atrás dos técnicos e tudo o mais, mas o recurso não veio, não veio num ano, não veio no outro e nem no outro; esses planos foram ficando defasados. Em outros estados que vieram, já não havia capacidade de execução, então não se conseguia executar as atividades, de modo que a mudança que se esperava com os Territórios, não aconteceu (Oficina: Gestão Etnoterritorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018).

Esse depoimento, retrata a falta de empenho do governo em oferecer as condições básicas para implementação dos Territórios Etnoeducacionais, principalmente no que concerne o repasse de recurso, pois não foi pensado no ato da instituição dos referidos Territórios a forma como este recurso chegaria aos Estados e Municípios, haja vista a grande burocracia quando se trata de repasses para as Secretarias Estaduais e Municipais.

Assim, Gilmar Veron⁴⁷, complementa:

Percebemos que os Territórios Etnoeducacionais não estão funcionando devido à falta de estrutura do governo, ou seja, criou-se por documento, mas que na prática há uma grande deficiência, principalmente com os recursos humanos e com os recursos financeiros, assim, também com os municípios (Oficina: Gestão Etnoterritorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018).

Evidencia-se, portanto, a falta de prioridade do governo federal nos impasses de execução das políticas de Educação Escolar Indígena, uma vez que as ações no país seguem marcadas por propostas descontínuas e com baixo êxito de resultados, como é o caso da política de Territórios Etnoeducacionais (GRUPIONI, 2011).

Chiquinha Pareci⁴⁸ aponta que houve avanços e retrocessos:

⁴⁶ Antropólogo, pesquisador e debatedor da Oficina de Gestão Etnoterritorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) realizada, nos dias de 20, 21 e 22 março de 2018, em Brasília, DF.

⁴⁷ Indígena Terena, professor, liderança, membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), e debatedor da Oficina de Gestão Etnoterritorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) realizada nos dias de 20, 21 e 22 março de 2018, em Brasília, DF.

⁴⁸ Indígena Pareci, professora, liderança e participante da Oficina de Gestão Etnoterritorializada da EEI:

Os TEEs têm tudo a ver com a luta indígena ao longo dos anos. Fizemos tudo para garantir a pactuação e a implementação dos TEEs. Porém, houve avanços, mas retrocedeu quase vinte anos. Havia muitas formações, hoje nenhuma. Precisa de realinhamento dos processos e de novos paradigmas de gestão. Há muita rotatividade de gestores, em todos os níveis (Oficina: Gestão Etnoterritorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018).

O que se constata é que não foi criado nem um mecanismo operacional para efetividade do processo de implementação. As reuniões das Comissões agendadas não aconteceram em tempo hábil, ou não aconteceram, pois todas dependiam de diversos atores, capazes de ordenar e normatizar o atendimento diferenciado das escolas indígenas, em consonância com suas territorialidades. Também a morosidade no processo de repasse de verbas entre o MEC e a FUNAI também dificultou bastante.

Nesse sentido, Rita Potiguara, explica que “ficou ao longo de todo esse tempo, as dificuldades de realizar as reuniões das comissões gestoras, além disso, os territórios que tiveram seus planos de ações pactuados ficaram esperando ações do MEC, no sentido da implementação” (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 04 de junho de 2018).

Para lideranças Krikati, faltou empenho dos indígenas que compunha a comissão gestora do território Timbira para implementação do Território Etnoeducacional Timbira:

O Território depende muito da força da base para ser fortalecido e eu percebi que se perdeu a conversa entre os professores do Tocantins e do Maranhão; as pessoas que estavam na frente, na época, que discutiam, estavam desmotivadas, devido certas coisas que aconteciam no próprio estado. Então, é por isso que é necessário pessoas com coragem para poder defender, e lembrar como a gente chegou até aqui. Nunca foi fácil (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 04 de maio de 2018).

Essa concepção é corroborada por Lourenço Acýxit Krikati, ou seja

Gostaria muito que esse território viesse acontecer na prática, faltou empenho dos representantes que foram escolhidos, representantes eleitos aqui, empenho em buscar. Eu não sei se povo Gavião está discutindo, eu não sei se os Krahô, Apinajé e Canela estão discutindo. Não sei, mas se todas essas representações escolhidas (língua), por nós Krikati estivessem discutindo, muita coisa teria melhorado (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

O que se observa, mediante os posicionamentos das lideranças, é que as responsabilidades para pactuação ou não do território são atribuídas apenas para a organização dos povos indígenas. Dessa forma, as próprias lideranças não se atentam no querer ou não do Estado em formular políticas que contribuam com o bem-estar desses povos e nem mesmo a efetivação na prática de seus direitos constituídos legalmente.

Diante de algumas experiências vivenciadas na Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, do Estado do Maranhão até o ano 2016, pode-se afirmar, que alguns representantes do Território Etnoeducacional Timbira (Krikati e Gavião), buscaram informações sobre a implementação desse território diversas vezes, nos encontros, reuniões, fóruns, conferências e documentos. Porém, a Secretaria sempre buscou junto ao MEC, um posicionamento, a fim de dar continuidade às ações programadas, em atenção ao que foi pactuado e em respeito às solicitações dos povos Timbira sob sua responsabilidade.

Em 2013, seguindo orientações do MEC, a SEDUC programou junto ao Plano de Ações Articuladas-PAR, recursos para reunir a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, a fim de dar sequência à implementação do referido território, bem como reunir representantes do povo Guajajara/Tentehar para discutir a pactuação do Território Tupi, porém, o MEC silenciou-se de 2014 a 2015. Somente em 2016, este aprovou e empenhou a solicitação, sendo que posteriormente o mesmo solicitou reprogramação do recurso em 2017 e agora em 2018, conforme explica, o Superintendente de Modalidades e Diversidades Educacionais da SEDUC:

Fizemos algumas tentativas junto ao MEC, abrimos processo solicitando recursos para as formações (reunião da Comissão Gestora do Território Timbira, e reuniões para discutir a pactuação do Território Tupi). Esse processo, o tempo dele expirou, então foi solicitado um aditamento, fomos instruídos a formular um outro processo. Agora voltou recentemente. O orçamento existente está totalmente defasado, porque foi inserido no PAR em 2013, e quando fizemos uma tomada de preço, percebemos uma defasagem de quase 69 mil reais para realizar essas formações. Hoje fomos orientados a arquivar esse processo, e verificar o que acumulou em restos a pagar e reprogramar o recurso, e abrir um novo processo em fevereiro de 2019. A SEDUC sempre tentando. Esse já vai para quarto processo (CLAUDINEI RODRIGUES, gravado no dia 19 de novembro de 2018, em São Luís/MA).

Sobre o recurso pleiteado junto ao MEC, está previsto no § 1º do Artigo 5º do Decreto 6.861/2009:

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada Território Etnoeducacional, previstos nos artigos. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Portanto, vários fatores contribuíram para o retrocesso da implementação dos Territórios Etnoeducacionais, incluindo a priori o próprio MEC que não deu continuidade às discussões e nem as condições necessárias às comissões gestoras, e nem às Secretarias de Educação estaduais e municipais. Dessa forma, não fugindo à regra, o território em estudo, também não deu continuidade pelos mesmos motivos. Assim, pode-se afirmar que a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, se envolveu e compartilhou ideias e discussões na medida em que lhe foi dada as condições

A SEDUC acompanhou todas as discussões acerca do Território Etnoeducacional Timbira, iniciado em Carolina logo depois da criação dos TEEs, bem como as conferências locais, regionais, onde a política de TEEs sempre foi ponto de pauta. Inúmeras vezes a SEDUC cobrou um direcionamento do MEC, porém a resposta, era sempre mesma, “aguardar”.

A respeito dessa situação do Estado do Maranhão, o Superintendente de Diversidades e Modalidades Educacionais⁴⁹, pontua que:

Parece que o MEC deu esfriada, uma paralisada, inclusive, o MEC, através da Rita Potiguara, sugeriu receber de volta esse recurso para utilizar na II Conferência Nacional, então, o entendimento que a gente tem é que MEC parece que não estava mais interessado nessa política. Eu entendo que essa política tem o objetivo de garantir uma Educação Escolar Indígena voltada de fato para as raízes do povo Timbira, mas que daria diretrizes para fazermos o trabalho, porém, nunca ficou claro isso, porque tem também a gestão financeira. O próprio MEC na verdade não deu continuidade, engessou qualquer iniciativa dos Estados sendo ele o Coordenador da política dos Territórios (CLAUDINEI RODRIGUES, gravado no dia 19 de novembro de 2018, em São Luís/MA).

Nessa mesma compreensão, Paulo Jytacacú Gavião, expressa

Eu vou ser bem sincero e breve. [...]. Eu tinha uma expectativa, mas só que ao longo do tempo, eu fui percebendo e fugi um pouco dessa expectativa, porque eu achava que o Território era uma coisa que funcionava logo, que depois da pactuação já ia funcionar, e na realidade eu me enganei, porque é uma questão política do próprio sistema do MEC, talvez do próprio governo,

⁴⁹ Superintendência de Diversidades e Modalidades Educacionais – SUPEMDE, na qual a Supervisão de Educação Indígena da SEDUC está ligada. Supervisão esta que cuida da Educação Escolar Indígena, já que é o Estado responsável por essa modalidade educacional.

porque a gente sabe que todas essas coisas são ligadas ao Governo Federal (PAULO JYTACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

Portanto, a deficiência dos recursos financeiros e a deficiência dos recursos humanos da esfera federal, contribuiu para uma formação deficitária das equipes técnicas que compunha o quadro institucional das esferas estaduais e municipais.

Sendo que o a artigo 5º do Decreto 6.861/2009, estabelece que:

A União prestará apoio técnico e financeiro a cinco ações voltadas para a ampliação da Educação Escolar Indígena: construção de escolas, formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação, produção de material didático, ensino médio integrado à formação profissional, e alimentação escolar indígena.

Portanto, sabe-se que cada Território Etnoeducacional, ao elaborar o plano de ação, definiria as atividades de cada instituição envolvida, e da mesma forma a demanda financeira para cada ação. Dessa forma, Sousa (2017, p. 142), pontua o seguinte:

Com a elaboração do plano de ação do TEE e a definição de responsabilidade de cada agente envolvido na Educação Escolar Indígena, além da atribuição de orçamento para cada demanda, torna-se possível acompanhar os caminhos dos recursos. Assim, a Comissão Gestora faz o controle social das ações, verificando e fiscalizando a implementação das políticas e a aplicação dos recursos previstos.

A portaria nº 620/2014, que cria, no âmbito do MEC, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira, define através do Artigo 2º, que compete à Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira o que segue:

I - Elaborar e pactuar o Plano de Ação do Território Etnoeducacional Timbira;
II - Acompanhar a execução do Plano de Ação do Território Etnoeducacional Timbira, avaliar e promover sua revisão periódica;
III - Subsidiar as instâncias de participação dos povos indígenas com informações sobre os resultados das ações previstas no Plano de Ação; e
IV - Organizar e apresentar cronograma anual de reuniões e outras atividades para viabilizar o planejamento técnico e financeiro das instituições participantes.

A esse respeito, Márcia Krikati⁵⁰ fala que:

[...]. Aconteceu aquele encontro em São Luís para pactuação do Território e nunca mais. Um dia eu falei com a Arlete porque não teve mais reunião, ela falou que estava sem recurso, depois a pessoa que sempre passa informação

⁵⁰ Indígena Krikati, professora do Centro de Ensino Indígena Krikati e membro da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira. Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação Ciência da Cultura, pela UFG.

sobre os Territórios era Odair Geraldin da UFTO, (ele também estava na pactuação), falou que estava sem recurso, mas disse que ia acontecer de novo uma reunião sobre o Território Timbira, então fiquei pensando será que vai mesmo. Nunca aconteceu (MÁRCIA COHMXICWYJ KRIKATI. Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 03 de março de 2018).

Diante o argumento da interlocutora, percebe-se que para a viabilidade de implementação e funcionamento do Território Etnoeducacional Timbira, os recursos são imprescindíveis.

Maria Elisa Ladeira aponta a desarticulação das Secretarias de Estado de Educação responsáveis pela execução da Educação Escolar Indígena, um dos entraves no avanço do Território Etnoeducacional Timbira.

Esses programas não se concretizaram na prática, e aí volto a falar no caso dos Timbira, porque a Secretaria de Educação no Maranhão tinha sua estratégia de ação, a sua metodologia, seu princípio, sua forma de organização, enquanto a Secretaria do Tocantins tinha outra forma (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).

No entanto, é notório que os entraves acerca da implementação dos Territórios Etnoeducacionais, alcançaram todos os territórios. Conforme Gilmar Veron, esclarece “para nós de Mato Grosso do Sul, se o território estivesse em funcionamento, muitas coisas estariam se encaminhando melhor, como a criação de escolas, formação de professores, entre outras” (Oficina: Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena: desafios na implementação dos Territórios Etnoeducacionais - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018).

Nesse aspecto, Alva Rosa Lana Vieira⁵¹ corrobora:

Estamos vivendo um momento muito difícil, a política educacional indígena não está tendo continuidade, não há respeito por parte dos municípios. Lá no Amazonas, por exemplo, temos o território Juruá/Purus, onde a política não acontece de fato e os povos indígenas não estão sendo respeitados como seres humanos. Precisamos fazer algo, brigar pela sua continuidade e reivindicar do Governo. Os povos indígenas não conseguirão sozinhos (Oficina: Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena: desafios na implementação dos TEEs - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018).

De fato, a criação do Território Etnoeducacional Timbira, criou novas

⁵¹ Indígena Tukano, professora mestra, liderança e coordenadora da Oficina: Gestão Etnoterritorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018.

expectativas para os povos indígenas, sedentos de mudanças na Educação Escolar Indígena, tendo em vista que essa política é um grande passo para o diálogo e a conquista do protagonismo indígena, bem como a tão sonhada mudança da Educação Escolar Indígena, costurada pelos próprios indígenas.

Assim, pensa Lourenço Acýxit Krikati:

Na época quando pactuou o Território Etnoeducacional Timbira (falando na língua materna), mostrou para nós assim, esperança, pensamos, hoje nós vamos poder discutir como vai funcionar essa educação, não vamos mais depender só do Estado, o Estado vai nos escutar agora, mas isso parou. Mas tenho esperança (LORENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Nessa mesma concepção, Paulo Gavião, aponta “*Nós indígenas, pais de alunos, lideranças, professores, pais de alunos indígenas, a gente ainda tem esse desejo que os Territórios funcionem, principalmente para nós Timbira* (PAULO JYTCACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

Da mesma forma, Edilson Cryhcryh Krikati cita:

Tenho esperança que o Governo fortaleça e cumpra essa ideia, o tão sonhado Território Etnoeducacional Timbira, mas que seja de forma firme, voltado aos anseios do de nosso povo e fortalecimento de nossa cultura (EDILSON CRYHCYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 04 de maio de 2018).

Milton Hõocrow Krikati, também acredita nas potencialidades do Território Educacional Timbira, que com o funcionamento do mesmo, terão mais força e acesso às políticas públicas, porque portas se abrirão.

Depois que implementarmos o Território Etnoeducacional Timbira, não vamos deixar cair, andaremos juntos. Dependendo da área em que não der certo, vamos conhecer o direito e vamos cobrar as pessoas responsáveis, do MEC, do estado, do município. Será uma benção, mais uma força, mais uma porta aberta para a nosso povo (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista cedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Portanto, apesar do Território Etnoeducacional Timbira não ter avançado como pensado e planejado, os professores e lideranças Krikati acreditam na sua eficácia. Assim, revelado a partir do diálogo com os indígenas que enfaticamente asseveram o desejo de retorno das discussões, para continuidade da organização da Educação Escolar Indígena em Território, pois há uma luta constante dos representantes dos povos Timbira (Krikati), pela a implementação do seu Território Etnoeducacional, por meio de documentos, questionamentos em reuniões, em fóruns, entre outras formas

de reivindicação.

O povo Krikati busca efetivar seu protagonismo étnico, bem como assumir suas escolas, tornando-se construtor de sua própria educação. O Território Etnoeducacional Timbira é a esperança que move esse sonho dos Krikati.

5.2 O Protagonismo e a Escola Krikati na perspectiva do Território Etnoeducacional Timbira

A implementação do Território Etnoeducacional Timbira, é desejo do povo indígena Krikati, cujo objetivo é efetivar o protagonismo étnico e assim, assumir seus processos próprios de escolarização.

Protagonizar, quer dizer, agir por si mesmo, saber criar as condições necessárias para lutar e buscar reconhecimento de seus direitos individuais e coletivos. Para Bicalho (2010, p. 56) o protagonismo indígena começa com o movimento indígena, ou seja,

O protagonismo indígena, aspecto exemplar dos avanços da organização do Movimento Indígena no Brasil, pode ser compreendido a partir da verificação de que o quadro de barbárie apresentado nas primeiras décadas da colonização foi redesenhado ao longo dos séculos sequenciais por uma legislação indigenista quase sempre falha e tendenciosa, mas nem por isso descartável aos olhos do pesquisador.

Dessa forma, considera-se que o protagonismo indígena surge na década de 1970, como fenômeno social e se traduz na crescente demanda por autonomia e reivindicação de garantias de direitos, principalmente, o da terra como condição de sobrevivência da cultura, da saúde e educação. Atualmente, essa consciência protagonista assume maior impacto com a participação de indígenas como gestores em algumas instituições como Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras, bem como em movimentos e organizações autônomas (SOUSA, 2017).

Assim, ao longo das últimas três décadas o protagonismo indígena nasce das lutas empreendidas pelo reconhecimento dos seus direitos, por meio do diálogo permanente nas comunidades e com os entes federativos brasileiro. O diálogo, especialmente das lideranças políticas indígenas, busca fortalecer o movimento do

que diz respeito da necessidade das territorialidades indígenas. Assim, os povos indígenas, por meio de suas representações, contribuem para formular e executar políticas educacionais reafirmando assim, o direito na autonomia dos seus processos educativos.

Conforme Gersem Baniwa (2010, p. 09)

[...] os povos indígenas possuem suas territorialidades próprias, muito diferentes daquela estabelecida pelas divisões político-administrativas dos Municípios, Estados e União que dividiu e separou povos e famílias indígenas inteiras em nome da imaginada unidade nacional.

Nessa concepção, etnoterritorializar o atendimento educacional indígena é apontar a possibilidade de autonomia da gestão territorial, prática e efetiva dos povos indígenas. Ainda, conforme Gersem Baniwa, a etnoterritorialidade é relevante para fortalecimento do protagonismo étnico, por unir o povo indígena, com vistas ao alcance dos mesmos objetivos. Assim,

[...] a reinterpretação da concepção etnoterritorial para a continuidade dos grupos étnicos foi fundamental para que se consolidasse a unidade geracional, articulando e unindo povos historicamente rivais em torno de uma mesma luta e tendo como referência suas tradições culturais, principalmente os mitos de origem do mundo (GERSEM BANIWA, 2013b, p. 70).

Dessa forma, reconhecidas suas territorialidades, valoriza-se também, suas especificidades e oportunizam o emponderamento dos saberes fundamentais, tais como os saberes tradicionais e os saberes ocidentais, com autonomia para repensar e redesenhar a política de Educação Escolar Indígena, tornando-se autor dos seus processos educativos.

Em relação a essa postura Rita Nascimento Potigara destaca que

[...] uma gestão compartilhada das políticas de Educação Escolar Indígena, é favorecida, assim, uma maior participação dos próprios indígenas na sua formulação e controle social. Percebe-se que, nesse diálogo com os demais agentes envolvidos, os povos indígenas buscam efetivar o protagonismo político reivindicado em suas lutas por reconhecimento social e conquista de direitos (NASCIMENTO, 2013, p. 08).

O território⁵² é substancial para pensar os Territórios Etnoeducacionais, como viabilidade de reorganização territorial na perspectiva da construção e autoafirmação étnica como caminho para o verdadeiro protagonismo e gestão da Educação Escolar

⁵² O território aqui refere-se a uma parcela do espaço geográfico, delimitado e apropriado a partir de ordenamentos jurídicos, políticos, econômicos, sociais e cultural.

Indígena, considerando as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas (GERSEM BANIWA, 2013).

Assim, o Decreto 6.861/2009, no Artigo 2º, Inciso IV, define que, “são objetivos da Educação Escolar Indígena: afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena”, com vistas à afirmação de sua identidade étnica, cultural e social.

Portanto, a política de Territórios Etnoeducacionais assegura uma educação específica e diferenciada que envolve saberes e costumes característicos de cada povo, garantindo a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da Política de Educação Escolar Indígena, em consonância com suas territorialidades e suas necessidades e especificidades.

Nesse sentido, o Artigo 3º do Decreto 6.861/2009, estabelece que:

Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Destarte, a política de Territórios Etnoeducacionais, além de bem fundamentada, é bem estruturada, o que denota um atendimento qualificado e que atende aos anseios dos povos indígenas envolvidos.

Gersem Baniwa (2010, p. 03), aponta que na sua compreensão, essa política “é bastante avançada e pragmática que talvez nem o governo e muito menos os povos indígenas tenham dado conta do tamanho avanço conceitual que a proposta pode gerar no campo das políticas públicas para os povos indígenas”.

A Resolução nº 5/2012, vem dar suporte à política de Territórios Etnoeducacionais quando no Artigo 2º, garante o seguinte:

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito

dos Territórios Etnoeducacionais.

Do mesmo modo o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, Art. 7, quando assegura que:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

Percebe-se que as leis que regem a Educação Escolar Indígena, estão bem delineadas, com os mesmos objetivos, porém há um descompasso entre o que consta no papel e o que de fato acontece na prática, o que leva Silva (2016, p. 430), pontuar que:

Existe uma gama de leis com uma sucessão de textos repetitivos que versam sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, mas que o Estado não tem conseguido efetivá-las, sendo assim, questiona-se sobre a real necessidade dessa abundância de leis para que os povos indígenas tenham acesso a uma educação que esteja ancorada nos seus projetos de sociedade e de vida.

Ainda assim, observa-se o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados no que se refere à construção de políticas públicas, apesar da descontinuidade dessas políticas. Sabe-se que é um processo de mudança a médio e a longo, mas que é fundamental a participação indígena na construção da política de Educação Escolar Indígena, a partir da socialização de informações mais precisas do público a que se destinam.

Para tanto, os Territórios Etnoeducacionais funcionando em conformidade com o previsto na legislação, ratificado pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), os povos indígenas serão protagonistas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização das ações ligadas à Educação Escolar Indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena. Devendo, pois

[...] reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas (BRASIL, 2009b, p. 21).

Dessa forma, a Educação Escolar Indígena é entendida como uma política de reconhecimento e o exercício do protagonismo étnico e político. Assim, a implementação da política de Territórios Etnoeducacionais, contribuirá para a nova escola indígena, que valoriza a realidade local e a realidade ocidental nos processos de ensino e de aprendizagem, consolidando a liberdade individual e coletiva dos povos indígenas. Desse modo Gersem Baniwa, explica que:

O próprio conhecimento, o próprio processo de aquisição do conhecimento está totalmente baseado numa realidade territorial. Não existe conhecimento, não existe relação sem uma referência territorial, então isso é levado para dentro da escola, o processo de aprendizagem do aluno que passa pela concepção de território. Eu diria então, que é uma ideia, um pensamento avançado (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

O mesmo interlocutor, pontua que a relação dos índios com o território, é uma relação complementariedade, de identidade e de cosmologia. Com isso “o que essa política faz é lembrar-se disso e de certa maneira insistir para que isso seja levado em conta no processo de ensino e aprendizagem” (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Nessa perspectiva, os Krikati, através das lutas em busca de reconhecimento de seus direitos para que possam atender seus anseios e suas necessidades e assim se tornarem protagonistas de suas histórias. Para tanto entendem que a Educação Escolar Indígena é fundamental, especialmente, para contribuir no processo de diálogo com a sociedade envolvente.

Nesse aspecto, o domínio da língua portuguesa proporciona a interculturalidade no sentido de compreender a organização social, política e econômica da sociedade nacional e facilitar a comunicação entre os não indígenas. Silvia Puxcwj Krikati relata que:

Não foi fácil permanecer nessa batalha, principalmente em Imperatriz, quando concluí as séries finais do ensino Fundamental. Poucos ficaram e os que persistiram sofreram de tudo: assédio, discriminação, associação do índio às drogas (maconha), mas encontramos muita gente que nos respeitava e confiava na nossa competência como, por exemplo, alguns professores do Centro de Ensino Dorgival Pinheiro de Sousa e o diretor desta”. [...]. Quase finalizando o último ano, tivemos que voltar para aldeia devido à situação de conflito para a demarcação de nossa terra. Retornei e dei continuidade ao Ensino Médio em Montes Altos/MA. Na época o cacique (tio Francisco) já havia mandado vinte e oito meninos e eu sozinha de mulher. Quando não queria ficar em Montes Altos voltava para aldeia a pé (SILVA, 2018, p. 86).

Os indígenas que estudaram e estudam nas cidades são alvos de preconceitos e discriminação, mas nem por isso desistem, como é caso de Sílvia Krikati e outros indígenas. Essa determinação, acredita-se que se deve a necessidade que sentem em construir uma nova história, baseada na igualdade de direitos, na defesa da identidade étnica e na autonomia em auto determinar-se.

Em relação aos direitos, percebe-se que existe uma hierarquização nas prioridades elencadas pelas comunidades Krikati, como por exemplo, direito a terra, educação e saúde. Da educação, rejeitam uma proposta transplantada dos não indígenas. Porém, não confrontam com as políticas públicas, ou seja recebem as propostas oferecidas pelo Estado e ressignificam cotidianamente nos espaços das aldeias.

Neste fazer, quase que silencioso, estrategicamente buscam junto ao poder público meios para suas necessidades específicas se efetivarem. Uma dessas estratégias comungadas por todos povos indígenas é a efetivação do Território Etnoeducacional Timbira. Assim, baseado em relatos dos interlocutores, dialoga-se sobre a implementação do Território Etnoeducacional Timbira e a possibilidade de construção de uma política de Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Logo

[...]. Os TEEs estabelecem novo arranjo no planejamento e organização das políticas e programas da Educação Escolar Indígena de acordo com os arranjos territoriais e as relações sociais, culturais, linguísticas, econômicas dos povos e das comunidades indígenas [...]. Este novo arranjo na organização da Educação Escolar Indígena está alicerçado no protagonismo e participação indígena para decidir o que se quer, com se quer e para construir algo novo nos processos educativos escolares ou não [...] (GERSEM BANIWA, 2013b, p. 12).

Nesse sentido, a professora Sílvia Puxcwyj Krikati, relata que participou de várias discussões acerca dos TEEs, fala da autonomia e da relevância desta para o avanço da Educação Escolar Indígena.

Eu acompanhei a discussão sobre os Territórios em outros Estados, como Roraima, Acre, também acompanhei discussão do prof. Gersem Baniwa aqui no Maranhão e me animei, só que antes dessa discussão, eu já me envolvia, buscando a autonomia do nosso povo, para que a organização social de nosso povo seja vista e respeitada, e que a educação possa avançar (SILVIA PUXCWYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Nesse aspecto, Gersem Baniwa, explica que a política de Territórios

Etnoeducacionais é a política que vai até os indígenas, daí sua magnitude do ponto de vista do respeito aos povos indígenas.

A relevância principal dos TEEs, de fato é levar as decisões pelas políticas públicas de Educação Escolar Indígena para muito perto dos povos indígenas, o território se configura de acordo com espaço indígena, como os índios idealizam seu espaço, seus territórios, seus desejos, seu mundo, é a política que vai até lá, do ponto de vista do foco, do ponto de da consideração daquele sujeito de direito (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Os Territórios Etnoeducacionais, de fato, são áreas territoriais específicas que viabilizam relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus direitos.

Assim, o professor Milton Hõocrow Krikati, aponta a implementação do Território Etnoeducacional Timbira, como ação primordial ao fortalecimento identitário e cultural do povo Krikati:

É importante a implementação do Território Etnoeducacional Timbira, ficará muito bom, pois atenderá as demandas das nossas comunidades e fortalecerá a nossa identidade, a nossa cultura, nossos rituais, nossa língua, tudo. Respeitando a cultura de cada povo, a organização de cada povo. Com isso o indígena aprenderá valorizar a pessoa que ele é, o que nós somos, isso é a nossa identidade, a nossa raiz, pois sem ela não há vida (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Concordando com o mesmo pensamento, Arlete Cacuxen Krikati, aponta que:

A Associação Wyty Cate⁵³ trata do Território Indígena, da educação, saúde, meio ambiente, cultura, todas as políticas públicas são discutidas pela a associação. Todo ano na assembleia da Associação nós falamos dos TEEs. É muito importante para nós, para nossa luta, para autonomia do nosso povo (ARLETE CACUTXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 02 de abril de 2018).

E ainda, Edilson Cryhcryh Krikati, corrobora afirmando:

O Território Etnoeducacional Timbira irá conciliar, fortalecer o que é nosso, pois nossa raiz está aqui, a nossa família, nossa cultura, os idosos, os jovens, mas precisamos entender também que há mudanças, e que deve ser para melhor (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São

⁵³ Associação do Povo Timbira, que inclui os povos indígenas pertencentes ao grupo Jê (Timbira), localizados no Estado do Maranhão e no Estado do Tocantins. Wyty = festa e cate = grande, portanto, Wyty Cate significa grande festa, união dos diversos clãs da comunidade indígena.

José, Montes Altos/MA, no dia 04 de maio de 2018).

Para complementar, Gersem Baniwa, explica que o reconhecimento identitário facilita a retomada da autonomia, por vez, a política de Territórios possibilita o fortalecimento étnico e o protagonismo étnico e político dos povos indígenas.

A busca por reconhecimento identitário e cidadania é um meio para realizar um projeto maior, que é a retomada da autonomia étnica, desgasta no âmbito do Estado brasileiro. Um de seus pressupostos é a escola indígena como uma possibilidade de empoderamento político, outra maneira de dizer que a escola representa uma possibilidade de obter conhecimento e experiências com vista a autogestão das aldeias das próprias escolas (BANIWA, 2013b, p. 178).

Lourenço Acýxit Krikati, fala que o Território Etnoeducacional Timbira tem um significado amplo, considerando outros aspectos a serem discutidos, que vai além da Educação Escolar Indígena, ao acreditar na possibilidade de mudança em todos os segmentos da comunidade indígena.

Com o Território TEE Timbira implementado, pode-se discutir, o território, a educação e todas as problemáticas sociais, econômicas e culturais (Falou na língua materna). Engloba e envolve toda uma vida do povo, questão cultural, economia, renda, alimentação, conhecimento tradicional, saúde (falou na língua materna), tudo envolvido, mas não é só teoria, na prática também (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Milton Hõocrow Kriakti, comunga da ideia acima, quando diz, que “o Território Etnoeducacional Timbira vai ajudar em todos os aspectos: educação, saúde, nos rituais. Isso será uma mais uma “perna” que nos ajudará a caminhar” (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Complementando, José Cohyj Krikati, acredita no fortalecimento da autonomia desejada e no protagonismo das escolas indígenas:

Acredito que com os TEEs funcionando, possamos ter a autonomia que tanto desejamos, que tanto almejamos, principalmente para assumirmos as escolas indígenas, porque infelizmente ao longo dos anos a educação não funciona como a gente gostaria (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Dessa forma, a partir da implementação e funcionamento do Território Etnoeducacional Timbira, as demandas educacionais do povo Timbira serão atendidas a partir dos seus espaços e de suas relações, ou seja, a partir das suas realidades, considerando suas relações sociais, políticas e econômicas, e suas

manifestações culturais conectadas aos seus territórios, permitindo aos indígenas participarem ativamente dos processos no campo da Educação Escolar Indígena, assumindo dessa forma, o protagonismo na gestão das suas escolas.

Nessa perspectiva, os interlocutores almejam o retorno das discussões da política de territórios, a fim de implementar o Território Etnoeducacional Timbira, e consequentemente alcançar os objetivos da Educação Escolar Indígena, propostos pelo Decreto 6.861/2009, no seu Artigo 2º:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à Educação Escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Para tanto, é fundamental discutir previamente sobre os TEEs, a fim de elencar os parâmetros necessários à sua implementação. Assim, Sílvia Puxcwyj Krikati, aponta alguns dos objetivos, que podem ser alcançados a partir da implementação do Território Etnoeducacional Timbira

É muito importante o retorno da discussão dos Territórios, eu quero participar ativamente, defender a nossa ideia, voltar a discutir e voltar a falar para meu povo o que o Território Etnoeducacional Timbira representa para nós, o que ele pode trazer de benefícios para o povo indígena, as mudanças, a autonomia e uma educação específica e diferenciada (SILVIA PUXCWYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Portanto, é necessário ouvir as vozes indígenas na busca de um novo ordenamento da Educação Escolar Indígena, que corresponda aos anseios por uma educação que dê conta do novo cenário que será produzido a partir da mudança com o advento da política de territórios. Nesse sentido, Czarny, Paladino (2012, p. 62), explica que deve-se, “considerar a voz dos próprios indígenas, valorizando também suas metodologias, porque, hoje, ninguém é mais autorizado para narrar suas histórias e suas culturas”.

Paulo Belizário Jytcacu Gavião, ratifica importância da escuta dos povos indígenas acerca dos Territórios Etnoeducacionais, vislumbrando uma Educação Escolar Indígena, que atenda os princípios da especificidade e diferenciação

Eu acho importante a retomada da discussão sobre os TEEs, principalmente do Território Etnoeducacional Timbira, para que possamos discutir, dialogar e propor uma política voltada de fato para a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada (PAULO JYTCACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

A esse respeito, a Resolução 05/2012/CNE/CEB, determina no Artigo 7º no § 1º “que todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”.

Com essas prerrogativas, a implementação do Território Etnoeducacional Timbira, promoverá um movimento que potencializará o diálogo sobre terras, territórios, identidades étnicas e autonomia, tendo na Educação Escolar Indígena o princípio norteador, que viabilizará as mudanças desejadas no âmbito desse território, considerando a relação desta com a territorialidade de cada povo. Nesse aspecto, Lourenço Krikati, afirma que:

[...] é uma questão de diálogo e trabalho em conjunto. Nós sabemos que o Território Etnoeducacional Timbira facilitará esse entendimento para fazer as ações acontecerem, em todos os sentidos, pois, são várias instituições que vão está fazendo as coisas acontecerem juntos, e teremos acesso a cada setor do Estado, com o pessoal da merenda, da tecnologia, da infraestrutura, da Supervisão Indígena, e do próprio Secretário (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Esse depoimento vem ao encontro da necessidade de efetivar o Território Etnoeducacional Timbira, uma vez que os indígenas, acreditam na sua potencialidade, quanto a organização territorial e educacional no fortalecimento da identidade étnica e no protagonismo Krikati, ao se permitirem fazer acontecer Silvia Cristina Krikati, diz:

Continuo insistindo na autonomia de cada povo, de cada comunidade indígena, isso é possível com a implantação de fato do Território Etnoeducacional Timbira, desde haja diálogo com os órgãos do governo, e os Timbira possam assumir a sua educação (SILVIA PUXCWYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Gersem Baniwa (2013b, p. 177) pontua que “o reconhecimento da autonomia étnica, por sua vez, pauta-se numa lógica de reciprocidade entre as pedagogias

indígenas e o manejo do mundo em permanente tensão e mudança”.

Assim, a participação efetiva do povo Krikati em todas as etapas da gestão da Educação Escolar Indígena, é basilar para o protagonismo deste povo, como também é essencial para o fortalecimento da uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades, baseando-se na territorialidade, nos saberes tradicionais e ocidentais.

Nessa perspectiva, após participação na II Conferência de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), realizada em Brasília, no período de 20 a 22 março de 2018, as representantes Krikati, foram convocadas pela comunidade a socializarem o que foi discutido e decidido na referida Conferência. Como uma das propostas⁵⁴ da II CONEEI trata da garantia da política de Territórios Etnoeducacionais, e sendo essa política de interesse do povo Krikati, os mesmos solicitaram uma oficina sobre o assunto para esclarecimentos da proposta e maior entendimento sobre as suas diretrizes, já que se passaram anos da pactuação do Território Etnoeducacional Timbira e o assunto parece ter sido esquecido pela comunidade.

Sendo esta autora também convidada a dialogar, por ter participado da II CONEEI e saberem do interesse nessa temática. Sendo realizada no dia 07 de abril de 2018, na aldeia São José, e contou com a participação de professores de todas as aldeias Krikati. Nesse sentido, Lourenço Acýxit Krikati explica que

É bom esses esclarecimentos, é bom essas informações sobre o Território Timbira, para que vocês que estão à frente, professores, que estão acompanhando, comecem a se empoderar, ter responsabilidade, não só esperar e cobrar dos outros, tem que começar, mas para isso tem custos. Faltou essa motivação, esse incentivo a nós mesmos desde o início (LOURENÇO ACÝXIT KRIAKTI. Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 07 de abril de 2018).

Milton Hõocrow Krikati, também faz menção à “Oficina dos Territórios Etnoeducacionais” e sugere que essa discussão chegue à escola e que os alunos se apropriem desse conhecimento:

Essa oficina que vocês fizeram foi a primeira que aconteceu aqui na escola Krikati, e cada docente deve estar informado agora, a fim de ajudar as pessoas que estão à frente dos Territórios e também os jovens, para que

⁵⁴ Assegurar a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacional, com consulta prévia aos povos indígenas, para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs e recursos financeiros para a realização e execução das ações pactuadas.

tenham conhecimento do que é Território Etnoeducacional Timbira. Não basta só os educadores saberem, deve ser trabalhado dentro da escola com os alunos (MILTON HÖOCROW KRIKATI, entrevista cedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Durante a oficina, percebeu-se a importância dada pelos Krikati à Política de Territórios Etnoeducacionais, bem como a vontade em ver o Território Etnoeducacional Timbira implementado e funcionando. Nessa perspectiva, Sílvia Cristina Krikati, aponta o seguinte:

Quando você discute e conhece, você sabe o que realmente o povo precisa. Acredito que o Território Etnoeducacional Timbira é muito importante para meu povo, para nós, principalmente na educação. Não somos muito no Maranhão, mas nos esforçamos bastante e queremos esse Território funcionando (SILVIA PUXCWYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Figura 5 – Oficina sobre a política de Territórios Etnoeducacionais



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

É visível, a solicitude e empenho do povo Krikati quando se trata de beneficiar seu povo, sua comunidade. Isso acontece em todas as áreas, mas quando o assunto é Educação Escolar Indígena, o envolvimento nas discussões é considerável, pois

toda a comunidade participa: pais, mães, estudantes, professores, professoras, anciãos e anciãs. O diálogo sobre os Territórios Etnoeducacionais foi bastante enriquecedor e produtivo, porém, percebe-se que ainda há muitas dúvidas⁵⁵. Arlete Caxuxen Krikati, explica que

Precisamos entender melhor o funcionamento desse Território na prática mesmo. Eu não sou professora, mas entendo que a Educação é o caminho para nossos jovens e crianças, continuar lutando por nosso povo, fortalecendo nossa língua, nossa cultura e buscar nossos direitos, com autonomia. Toda comunidade precisasse envolver e saber (ARLETECACUXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 02 de abril de 2018).

Os Krikati têm lutado incansavelmente pelo avanço de seu território, em todos os aspectos. São protagonistas de sua história de lutas e de conquistas. Foram os primeiros a conquistarem a implantação do Ensino Fundamental - Séries Finais (2001), e o Ensino Médio (2003), em sua comunidade - aldeia São José, chamada Aldeia Grande ou aldeia sede, por ser a maior e mais antiga. Silva (2018, p. 140), enfatiza que:

A implantação de todos os níveis de ensino da Educação Básica nessa aldeia foi resultado de muitas reivindicações do povo Krikati por meio das lideranças tradicionais e políticas. Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwyj, protagonistas desse processo, defenderam arduamente junto a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão uma proposta pedagógica que viesse atender a escola que desejaria.

Nessa concepção de protagonistas, Edilson Cryhcryh Krikati, esclarece que:

Tudo que conquistamos até agora foi com dificuldades e muita luta. Os mais jovens precisam entender como chegamos até aqui, como tudo começou, muitas pessoas nos ajudaram. Eu respeito todas as pessoas mais velhas, eu considero essas pessoas como os meus mestres, pois são pessoas por onde comecei. Cheguei até aqui com a ajuda delas. Quanto mais força você pegar daqui e dali você conseguirá chegar mais longe e poderá ajudar seu povo (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 04 de maio de 2018).

Nesse mesmo ritmo, em 2001, as lideranças Krikati, buscaram junto à FUNAI (administração de Araguaína) e à SEDUC (Unidade Regional de Educação de Imperatriz)⁵⁶, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e no mesmo ano, com a assessoria da FUNAI e apoio da SEDUC, dão início à construção do PPP da

⁵⁵ Essa autora se colocou à disposição para realizar oficinas sobre a referida temática e outras de interesse da comunidade.

⁵⁶ A autora dessa dissertação, participou de todo o processo de construção do PPP, como Coordenadora de Educação Escolar Indígena, da Unidade Regional de Educação de Imperatriz.

Escola Krikati, concluindo em 2007, mas acompanhado posteriormente pela SEDUC/Unidade Regional de Imperatriz⁵⁷. Em todo o processo de discussão e construção do PPP, a comunidade participou assiduamente, desde aos mais jovens aos anciãos. Direito garantido pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena (RCNEI) do qual estabelece que os indígenas têm o direito de

Decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (BRASIL, 2005, p. 24).

O PPP que norteia as ações das escolas no Território Krikati está em constante construção/atualização, principalmente porque professores e professoras contam com a assessoria de um grupo de trabalho da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST)⁵⁸, que prontamente aceitou o desafio de acompanhá-lo quinzenalmente, desde o ano de 2007.

Como protagonistas a iniciativa de buscar o apoio da faculdade foi dos próprios Krikati (professores e lideranças) com a anuência de suas comunidades com o objetivo de fortalecer seus conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas docentes, vislumbrando uma educação de qualidade. Nesse sentido, Lourenço Acýxit Krikati, enfatiza o interesse de seu povo em tomar iniciativas, pois

Algumas ações aconteceram por nossa iniciativa e boa vontade, as instituições estão todas separadas, cada uma fazendo algo de forma isolada, assim como o município. Nós é que buscamos as parcerias. Se o Território Timbira tivesse sido implementado e tivesse em pleno funcionamento a Educação Escolar Indígena estava bem diferente (LORENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Com o olhar de quem acompanha o desempenho dos professores Krikati, Aparecida de Lara Lopes Dias, explica que há bastante empenho da parte deles e que há um avanço considerável na prática docente. Assim a autora, frisa que “a evolução no que diz respeito à prática docente é visível, ou seja, no quando ensinar e como ensinar, não só o conhecimento ocidental, mas principalmente os conhecimentos

⁵⁷ Atualmente Unidade Regional de Educação – URE.

⁵⁸ Grupo de Trabalho instituído pela FEST, inicialmente com o projeto de “Formação de Professores”, e atualmente com o projeto de “Alfabetização da Língua Materna escrita Krikati, do qual essa autora também faz parte desde a sua concepção.

tradicionais” (APARECIDA DE LARA LOPES DIAS. Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 31 de agosto de 2018).

Outro fato que merece destaque quanto ao protagonismo Krikati é a busca dos professores pela formação superior, que enfrentaram e enfrentam os mais diversos desafios, mas gradativamente vem galgando êxito nessa jornada.

Os professores que buscam sua formação se deslocam para Goiânia/GO semestralmente, durante quatro anos, deixando a sua família, e tendo que conviver com a distância, as dificuldades e os perigos da cidade grande, e ainda se virar para se hospedar e se alimentar, já que a Universidade Federal de Goiás (UFG)⁵⁹, onde estudam, não cobre essas despesas, e a bolsa da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), sempre é disponibilizada após conclusão das etapas. Da mesma forma alguns indígenas (dois professores) tiveram que morar na cidade de Imperatriz/MA, vivendo nas mesmas circunstâncias, podendo visitar a família somente nos finais de semana, tinham uma bolsa de estudos da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST⁶⁰, mas sem ajuda de custo para sobreviver. E ainda, os professores que estudam semestralmente na capital São Luís, passando por situação semelhante, mas que tem um ônibus que os transportam, bem como um lugar adequado para a hospedagem e alimentação, ofertados pela própria Universidade Estadual do Maranhão – UEMA⁶¹, que oferece o curso.

Sobre a curso de Licenciatura Intercultural da UFG/Goiás, Milton Hõocrow Kriakti, desabafa *“foi muito difícil, pois cada vez que viajávamos deixando nossa família, doía muito, passamos muitas dificuldades, muitas vezes para voltarmos de Goiânia tínhamos que pedir ajuda aos nossos parentes da Aldeia”* (MILTON HÕOCROW KRIKATI, entrevista cedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

E assim, na vivência com os acadêmicos pode-se observar as inúmeras

⁵⁹ UFG – Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas, treze alunos concluíram e dois estão cursando;

⁶⁰ FEST – Cursos de Pedagogia, Economia, Teologia, e Direito, dois alunos concluíram (somente um é professor) e três estão cursando (somente um é professor/segunda graduação).

⁶¹ UEMA – Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, quatro alunos cursando (um é a segunda graduação).

difficultades vividas e superadas por eles, assim como aqueles que ingressaram em outras instituições superiores, não mencionadas.

Sobre esses feitos do povo Krikati, pode-se afirmar que a união, o interesse, a interação, o processo de socialização e de escuta da comunidade e dos idosos são fatores primordiais para os avanços do processo educacional e pessoal. Assim, Aparecida de Lara Lopes Dias diz que *“eles procuram sempre ouvir os idosos, para que consigam lançar um olhar nas especificidades”* (APARECIDA DE LARA LOPES DIAS. Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 31 de agosto de 2018).

Logo, entende-se que o povo Krikati criou grandes expectativas em relação aos Territórios Etnoeducacionais, nesse caso específico, “Território Etnoeducacional Timbira”, pois representam uma proposta inovadora⁶² para a Gestão da Educação Escolar Indígena, que garante espaços para a participação dos indígenas na tomada de decisões.

Nesse aspecto, a escola Krikati gradativamente torna-se um espaço para a reafirmação étnica e fortalecimento da autonomia, pois possui elementos positivos, tais como: todos os professores são indígenas, os alunos são atendidos em suas respectivas comunidades, há aulas de direito indígena, de arte e cultura indígena, além da língua materna que é imprescindível.

Dos 29 professores, 14 já concluíram o curso superior e 06 estão cursando. Há 9 professores com a formação em nível médio (Magistério Indígena e Magistério Convencional). Ressalta-se que há alguns professores graduados que já não estão lecionando, devido à questões de interna. O Centro de Ensino Indígena Krikati, localizado na aldeia São José, foi a pioneira na implantação do Ensino Fundamental das Séries Finais e do Ensino Médio, nos anos 2001 e 2003 respectivamente.

José Cohyj Krikati, fala que a valorização profissional e fortalecimento identitário, são possíveis face ao atendimento à política de Territórios Etnoeducacionais. Então

⁶² Gestão das escolas indígenas e processos de ensino e de aprendizagem em consonância com suas territorialidades, visando a reafirmação identitária, o protagonismo étnico e a promoção do diálogo entre instituições e povos indígenas, ou seja, promoção das relações inter étnicas.

Com essa demanda dos Territórios atendida, o concurso público vem, a carteira assinada vem, e quem tem carteira assinada tem férias e outras vantagens. Assim, pode melhorar bastante para nós, a nossa autonomia, nosso profissional, nossa identidade, nosso povo. A grande maioria dos professores tem curso superior (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Silva (2018, p. 126), explica que necessidade da escola como instrumento de luta no território Krikati e fortalecimento da identidade étnica é recente, e ainda não foi absorvida por todos, especialmente pelos anciãos em sua maioria, porque

Esta escola está sendo construída lentamente, pois a história e sua utilidade em tempos recentes, mais precisamente há quatro décadas, era ensinar a ler e escrever a língua portuguesa. Esta aprendizagem surgiu de uma necessidade sentida pela comunidade: saber dialogar com os não indígenas e assim resolver conflitos que assolavam a tranquilidade.

Portanto, a escola para os Krikati, representa a luta pela sobrevivência, ao contribuir para a manutenção de seu território, de suas tradições, o reconhecimento dos seus direitos e o protagonismo do processo educacional. Desse modo, Milton Hõocrow Krikati, declara que *“a comunidade deve se aproximar mais da escola, dar mais voz, mais apoio, e lutar junto pelos seus direitos, por uma escola específica e diferenciada, pois ainda não está como a gente pensa”* (MILTON HÕOKROW KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Nessa perspectiva, a Educação Escolar Indígena deve desenvolver seu processo escolar a partir das cosmologias⁶³ indígenas, conectada ao modo de vida de cada povo e aos processos próprios de escolarização. Cada sociedade indígena tem suas próprias explicações sobre o mundo, sobre os fenômenos da natureza, sobre os espíritos, sobre os seres sobrenaturais e, também, como surgiram os seus ancestrais. Assim, Arlete Cacuxen Krikati, aponta que

Para fortalecer a cultura estamos agora pensando em fazer a festa wyty⁶⁴ e

⁶³ As cosmologias indígenas representam modelos complexos que expressam suas concepções a respeito da origem do universo e de todas as coisas que existem no mundo. Expressam concepções, experiências e se constroem e reconstróem ao longo do tempo, em diálogo com as alterações trazidas pelo fluir do tempo, pelo circular em novos espaços, pelo contracenar com covos atores (SILVA, 1994, p. 76).

⁶⁴ Festa Wyty, é uma festa, conhecida como festa do Gavião, que representa a fartura, realizado geralmente no período da colheita, para comemorar a chegada dos alimentos na aldeia, também representa a fertilidade. Tem várias atividades: apresentação de dois rapazes e um adolescente (pinto) no pátio, também tem a rainha da festa, e os grupos que se apresentam como: esteirão, onça, abelha, ema, macaco, dilúvio e outros. No início, uma moça queria ter filho, mas era estéril, ela pegou um tronco de árvore pintou de urucum e fez a

botar para os alunos fazerem os artesanatos, inclusive os homens que não sabem fazer mais nada, pois, já morreram quase todos os velhos. Só tem 07 (sete) idosos que ainda estão vivos e sabem sobre a cultura indígena como: Sr. João Grande, com cansaço e dor no coração, Sr. José Petu e Sr. Wlisses, que sabem cantar e podem tecer, mas tio Juvenal, Sr. Urbano e Sr. Bejamim não enxergam mais. O Sr. Dorival é muito bom na cantoria, mas não sabe tecer. Dos jovens só o Sabino e o José Krikati Bandeira cantam e dançam (ARLETE CACUXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 02 de abril de 2018).

As festas culturais fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem nas aldeias do povo Krikati. Assim, a educação não formal se dá por meio da oralidade e da imitação da qual resulta nos valores tradicionais peculiares a esse povo. Dias (2015, p. 20), explica que “cada povo indígena desenvolve seus processos de ensinar, esses ocorrem através de ações individuais e coletivas. Assim, constroem seus conhecimentos acerca da cultura e de sua forma própria de viver”.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Este estabelece como meta a formulação e implementação de uma “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas assimilacionistas e assistencialistas”, assegurando “às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. Do mesmo modo a Constituição Federal no seu Art. 215, define como dever do Estado “a proteção das manifestações culturais indígenas”.

Portanto, a escola indígena tem o direito de definir suas próprias prioridades no processo educativo na medida em que afete a vida, as crenças e costumes dos estudantes. Sendo assim, é fundamental pensar, planejar atividades que venham ao encontro dos anseios da comunidade escolar na sua totalidade, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem, tornando esse ensino específico e diferenciado, a partir das atividades culturais e do cotidiano da comunidade e uma aprendizagem significativa, que transcenda os muros da escola, que faça a diferença na vida dos estudantes, de modo que eles possam aprender e internalizá-la, e assim, passar para as gerações futuras.

A aprendizagem, nesse entendimento, acontece na interação com o outro. Para

festa do Gavião, então essa festa é em homenagem a esse tronco representando a filha da rainha estéril da festa. A índia batizou com os nomes Jôquec, Praw e outro nomes (WAGNER CROWAHREH KRIKATI. Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 17 de janeiro de 2018).

Dias (2015, p. 20), “a convivência em comunidade traz reflexos do que é ensinado, seja nos trabalhos coletivos, em festas, etc. [...], expressar e transmitir é uma construção que parte do coletivo para o individual”.

É fundamental a aquisição dos saberes tradicionais, e no caso dos Krikati, torna-se imprescindível, haja vista, os anciãos já estarem cansados ou doentes, incapazes de dar continuidade aos ensinamentos tradicionais. Os anciãos são denominados “biblioteca viva”, pelo povo Krikati, por conta de suas memórias e lembranças que carregam, especialmente, a história de seu povo.

Gersem Baniwa, explica que os indígenas não priorizam o aspecto empírico da vida, nem a visão utilitarista das coisas. Portanto,

Tudo o que se faz é acompanhado de reflexão e estudo cuidadoso, sob orientação filosófica das cosmologias, das mitologias e dos acontecimentos históricos guardados na memória coletiva. Em razão dessa permanente reflexão sobre a teoria e a prática vivida, os mitos e os rituais são permanentemente atualizados e, às vezes, reiventados (GERSEM BANIWA, 2013, p. 130).

As cosmologias direcionam o pensar e o sentir, o jeito de se relacionar e viver dos povos indígenas. Assim, essas concepções orientam e permitem interpretar acontecimentos e tomar decisões. Para aquisição dessas concepções a linguagem é fundamental, nesse caso, a linguagem cósmica. Os homens se comunicam entre si e estes com a natureza e com o mundo, assim os identificam e os diferenciam.

Nesse aspecto, ocorre o diálogo comunicativo com a natureza, baseado no respeito, na negociação, reciprocidade. Todos os seres se comunicam entre si (GERSEM BANIWA, 2017). Portanto, a língua indígena é imprescindível nos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, a Constituição Federal, no artigo 210, assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), no seu artigo 78, inciso I reitera que é dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, bem como o acesso aos saberes indígena e não indígena. Nesse contexto, Dias, (2015, p. 31), explica que

Educação intercultural é uma educação voltada para a diversidade cultural. É o reconhecimento de que a natureza humana tem formas diferentes e se

manifesta também de várias formas. A língua é um veículo importante que possibilita o diálogo permanente entre as culturas. Assim, a Educação Escolar precisa ser também bilíngüe. Ser bilíngüe é significar a língua estrangeira sem que seja preciso depreciar a língua materna. É preciso, ainda, que se enalteça a língua materna como forma de valorização cultural.

Assim, José Cohyj Krikati, esclarece: *“nós professores Krikati, sabemos o que é ensino intercultural e ensino bilíngüe, uma língua andando junto com a outra, ensinamos na nossa língua e no português, uma língua estrangeira, um ensino diferente”* (JOSÉ COHYJ BANDEIRA, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Corroborando, Arlete Cacuxen Krikati, aponta que *“o ensino na língua indígena é importante para fortalecer a cultura do povo Krikati”* (ARLETE CACUXEN KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 02 de abril de 2018).

A escola indígena constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes indígenas e não indígena, processos próprios de escolarização e fortalecimento cultural que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras. Assim, o processo educativo, as cosmologias e as línguas indígenas, estão intimamente ligados.

Edilson Cryhcryh Krikati, reflete sobre a Educação Escolar Indígena do seu povo

Olhando para dentro do nosso povo, até hoje estão discutindo qual é a melhor educação para o povo, mas não esquecendo dos seus princípios, respeito e a educação que já temos, pois não é só educação escrita e formal, mas sim uma educação de solidariedade, do respeito às tradições, de respeito à natureza, do respeito às diferenças e de respeito ao próximo (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista cedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 04 de maio de 2018).

O processo educativo Krikati está em constante construção, por ser um povo dinâmico, cujo território está sempre em movimento, na busca por respeito, dignidade e uma educação de qualidade, e do bem viver, ou viver bem. Portanto, o fortalecimento da escola indígena intercultural e bilíngüe, com atenção aos processos próprios de aprendizagem e suas necessidades específicas, vem ao encontro do princípio de autonomia do povo Krikati.

5.3 Entre o querer dos indígenas e a inércia do poder público na implementação do Território Etnoeducacional Timbira

A discussão das políticas públicas de Educação Escolar Indígena não se reduz às ações governamentais. É imprescindível a participação dos povos indígenas, muitas vezes não reconhecida pelo Estado brasileiro para a efetivação dos Territórios Etnoeducacionais. Para tanto, deve-se considerar a colaboração das diferentes esferas de governo, instituições da sociedade civil, e de entidades indigenistas.

Alva Rosa Lana Vieira, explica que essa política dialoga com os povos indígenas, porém

Precisa de realinhamento político e que o MEC realmente assuma os TEEs. Precisamos envolver todos os atores da política, as Secretarias Estaduais de Educação, as universidades para que seja implementada, de fato, a política etnoeducacional. Somente na pressão é que o governo atende os povos indígenas (Oficina: Gestão Etno territorializada da EEI: desafios na implementação dos TEEs - II CONEEI, realizada em Brasília/DF, em 20 de março de 2018).

A diversidade étnico e cultural existente no Brasil encontra resistência em ser contemplada nas políticas educacionais pelos entes federativos. A luta de mais de cinco séculos por direitos como povos originários se defronta com a morosidade ou até mesmo a negligência das políticas públicas, das quais são orientadas sempre na perspectiva homogeneizar e universalizar o ensino, ou seja, apagar as diferenças culturais entre os indígenas e não indígenas.

Para Gersem Baniwa, a ideia dos Territórios Etnoeducacionais teve muito apoio entre povos indígenas que mantêm o território, no seu sentido amplo, como base para organizar e projetar o destino da vida coletiva, portanto

[...] Verifica-se que os povos que mantêm fortes relação com o território, mas que mostraram certa resistência à ideia dos Territórios Etnoeducacionais, é por indução e pressão de agentes externos, principalmente membros do velho indigenismo tutelar, defensores de ideias já superadas como o centralismo das políticas em um órgão indigenista oficial ou a estreita visão que defende a chamada federalização da Educação Escolar Indígena (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

É mais fácil programar ações a partir de modelos ocidentais do que discutir e elaborar políticas com a participação ativa dos povos interessados, pois, no cenário

político atual não há flexibilidade para que, de fato, possam ser realizadas escutas qualificadas junto aos povos indígenas. A burocracia do poder público, inviabiliza o processo de escuta, porque tem que ser uma escuta qualificada e efetiva, e esse processo de escuta é onerosa para o governo no que concerne ao tempo, e principalmente ao financeiro. Assim aponta, Rita Potiguara

Apesar de ser uma política inovadora no sentido de propiciar o protagonismo dos povos indígenas, contando com a participação deles nas políticas públicas da Educação Escolar Indígena, podemos dizer que esse processo de escuta e participação não é fácil de acontecer, tendo em vista as estruturas burocráticas administrativas do Estado brasileiro que são muito rígidas (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 04 de junho de 2018).

Nesse sentido, Milton Hõncrow Krikati, faz um desabafo, ou seja, acredita que o poder público não tem interesse em escutá-los e garantir seus direitos. Se posiciona apresentando propostas:

Eu diria para o MEC e para a SEDUC, que escutem mais os índios, que promova mais discussão sobre a Educação Escolar Indígena, dê mais atenção para as escolas indígenas e acompanhe de perto, porque temos nossos direitos, nosso valor e temos os mesmos sentimentos e sonhos, somos capazes, e podemos administrar a nossa própria escola (MILTON HÕOCROW HOKRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 01 de junho de 2018).

Esse relato reflete o sentimento dos indígenas Krikati que acreditam na política de territórios como ferramenta de mudança da Educação Escolar Indígena, mas que sabem dos desafios que já enfrentaram e ainda podem enfrentar junto às instâncias competentes na formulação e deliberação das políticas públicas.

Maria Elisa Ladeira, corrobora quando afirma que

[...]. Acabou tendo alguns entraves, várias dificuldades na implementação dos territórios, acentuada pela falta de interesse e de força política do próprio MEC, não sendo operacionalizados. Essa política acabou servindo porque a proposta acabou desencadeando discussões a respeito da Educação Escolar Indígena, o que, talvez, não tivesse tido espaço político necessário para que acontecesse (MARIA ELISA LADEIRA, MARIA ELISA LADEIRA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 30 de maio de 2018).

Contudo, a interlocutora pontua que as discussões geradas acerca da Educação Escolar Indígena, a partir da política de territórios, foram oportunas, pois do contrário não teria tido o espaço político para tais discussões. Para Lourenço Acýxit Krikati

A escola atual que o Estado está ofertando, infelizmente deixa muito a desejar, não tem material didático, nem formação de professores, a infraestrutura das escolas é inadequada, o laboratório não funciona, e quando temos a chance de melhorar nossa educação, o governo recua, como é o caso dos Territórios Etnoeducacionais que foi paralisado, depois de muita luta e discussão (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Essa é a realidade da maioria das escolas indígenas do Território Timbira, dentre elas as escolas Krikati, das quais não dispõe do mínimo de recursos para dá continuidade política de territórios. Essa política trouxe grandes expectativas de mudança para o povo Timbira, principalmente pelo que consta na Portaria 1062/2013, no Artigo 4º - O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE se organiza nos seguintes eixos:

I - gestão educacional e participação social:

- a) apoio aos sistemas de ensino na implementação dos territórios etnoeducacionais;
- b) oferta de cursos de formação continuada para as equipes gestoras e técnicas dos sistemas de ensino, responsáveis pela gestão dos territórios etnoeducacionais; e
- c) apoio ao desenvolvimento de metodologias próprias para o monitoramento e avaliação dos planos de ação dos territórios etnoeducacionais.

II - pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas:

- a) apoio às escolas indígenas no desenvolvimento de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, por meio da ação de formação continuada Saberes Indígenas na Escola;
- b) fomento às pesquisas que resultem na elaboração e publicação de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio do Saberes Indígenas na Escola;
- c) disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades socioculturais dos povos indígenas, as pedagogias próprias, a valorização e o uso das línguas indígenas e a sustentabilidade socioambiental;
- d) oferta de cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas;
- e) apoio e divulgação de iniciativas e experiências relevantes em educação escolar indígena;
- f) disponibilização da legislação e dos atos normativos que disciplinam a Educação Escolar Indígena em línguas indígenas; e
- g) fomento à oferta de educação integral nas escolas indígenas, ouvidas as comunidades.

III - memórias, materialidade e sustentabilidade:

- a) apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a estruturação da rede física das escolas indígenas;
- b) promoção da inclusão digital, com a ampliação do acesso a computadores e tecnologias digitais;
- c) ampliação da oferta do transporte escolar intracampo, destinado às comunidades indígenas;
- d) acompanhamento das políticas de alimentação escolar destinadas às escolas indígenas para que se respeitem os hábitos e as preferências alimentares de suas respectivas comunidades; e

e) disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas indígenas, da infraestrutura necessária para o acesso a água e saneamento, pequenas reformas, bem como ao desenvolvimento de suas práticas culturais.

IV - educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica:

a) apoio às redes de ensino para ampliação da oferta da educação de jovens e adultos;

b) apoio à elevação de escolaridade articulada à formação técnica e profissional dos estudantes indígenas, por meio da rede de educação profissional e tecnológica; e

c) implantação de campi e núcleos avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas mediante interesse das comunidades locais.

V - educação superior e pós-graduação:

a) fomento ao acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas;

b) apoio a núcleos de estudo e pesquisa de instituições de ensino superior que desenvolvam projetos sobre Educação Escolar Indígena e estimular o desenvolvimento de pesquisas acerca dos territórios etnoeducacionais;

c) acompanhamento e avaliação dos programas de reservas de vagas em instituições de ensino superior e de concessão de bolsas destinados aos estudantes indígenas; e

d) promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considerem demandas e necessidades das populações indígenas (BRASIL, 2013, p. 2. Grifo da autora).

Em face ao exposto percebe-se o quanto essa política é inovadora, importante e revolucionária para os dias de hoje (BANIWA, 2018). Porém não foi de fato efetivada, por falta de empenho do poder público, porque não é uma pauta prioritária, como relata Edilson Cryhcryh Krikati

Lamento dizer, mas, eu percebo que o maior erro vem dos representantes do governo que não observam e não seguem o que foi determinado desde o começo pelo Decreto e pelas portarias. O Território Etnoeducacional é como uma empresa, mas na área educacional, se você não administrar bem, você se perderá. Tem que priorizar a Educação Escolar Indígena, ela precisa ser bem pensada e bem administrada (EDILSON CRYHCRYH KRIKATI, entrevista cedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no 04 de maio de 2018).

É sabido que o regime de colaboração entre os entes federados no campo de Territórios Etnoeducacionais, com ações partilhadas e pactuadas entre diferentes instituições e povos indígenas é substancial para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena que atenda aos anseios de cada povo territorializado. Silva (2016, p. 42), explica

[...] fica evidente que a União, os Estados e os Municípios têm obrigações bem definidas em matéria de oferta da Educação Escolar Indígena no país. [...] obrigações que ocorrem por meio do Regime de Colaboração. Mas a realidade das escolas indígenas denuncia a fragilidade desse regime.

Portanto, é fato que houve dificuldades no regime de colaboração e dissensos

entre as instituições envolvidas, porém um dos fatores que podemos considerar entrave no processo foi o desinteresse do MEC, ou seja, não articulou e não promoveu as reuniões da Comissões Gestoras dos referidos territórios.

Gersem Baniwa, ressalta que os Territórios Etnoeducacionais não foram implementados por má vontade do governo e não por sua ineficiência. Nesse sentido, o mesmo esclarece que a sua paralização

Não tem nada a ver com a sua inaplicabilidade, com sua a ineficiência, com a sua incoerência e equivocidade, não é nada disso, simplesmente o governo não foi capaz de dar condições para a que essa política fosse implementada. Continua sendo factível sim, desde que haja uma decisão e uma vontade política do estado brasileiro (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Diante dos argumentos de Gersem Baniwa, questiona-se: se a política de TEEs tivesse sido efetivada, seria possível avaliar? E atualmente como avaliar algo que se quer foi implementado? Para avaliar os resultados dessa política os TEEs teriam que ter efetivado todas as etapas, conforme discutido e aprovado na I CONEEI/2009: “1. Consulta aos Povos Indígenas e constituição da Comissão Gestora; 2. Construção do Diagnóstico e do Plano de Ação; 3. Pactuação e 4. Funcionamento do Território Etnoeducacional” (BRASIL, 2009c, p. 2)

Após esse processo de pactuação a Comissão Gestora definiria sua agenda de trabalho para o cumprimento das suas atribuições, inclusive participando de formação continuada para os seus membros. Essa comissão deveria também socializar o plano de ação junto às comunidades indígenas, devendo o Governo Federal garantir o funcionamento dessas Comissões por meio do apoio técnico-financeiro. Como afirma a Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação da época

Verba para o programa não é problema. “Cuidar com mais carinho das escolas indígenas não tem nenhum peso orçamentário”, disse o ministro. “A dificuldade maior é o acesso. Especialmente na Amazônia, onde, em alguns casos, é preciso distribuir lanchas. No caso de povos isolados, por exemplo, só se chega de avião. Por essa razão precisamos de parcerias com a Funai e com os governos dos estados para compartilharmos os custos” (PORTAL MEC, 2013).

Há evidências que o governo acreditou na política de territórios, pensando, inclusive, as estratégias para sua efetivação, estranha muito é a indisponibilidade nas condições para a sua implementação, na falta de articulação com os entes federados,

com as instituições e principalmente com os principais atores, os povos indígenas.

Para Rita Potiguara, conhecedora das políticas públicas educacionais, bem como da Educação Escolar Indígena, ressalta que “a *Educação Escolar Indígena ainda é uma pauta marginalizada nos planos e nas ações das Secretarias de Educação – isso no sistema de ensino de um modo geral*” (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 04 de junho de 2018).

Nesse caso, a interlocutora sinaliza falta de empenho das Secretarias de Educação de modo geral, seja municipal ou estadual, o que implica algumas reflexões, no que tange ao processo educativo, que de fato, ainda não acontece como prevê a legislação, ou seja, ainda não atende aos anseios dos povos indígenas. Conforme Paulo Jytacacú Gavião

A efetivação dos TEEs vai melhorar muito a gestão da Educação Escolar Indígena, pois a gente sempre cobrou e martelou com o MEC e com o Estado, essa melhoria. Cada gestão que passa, parece que tem um outro olhar [...]. Desde que comecei a acompanhar a Educação [...], não vejo diferença. Temos que participar de tudo, dialogar, só que o governo tem que dá as condições também (PAULO JYTACACU GAVIÃO, entrevista concedida em Amarante - MA, 04 de agosto de 2018).

Assim, é ratificado pelo interlocutor a necessidade de melhoria no processo educativo dos povos indígenas e destaca que a implementação dos Territórios Etnoeducacionais torna-se fundamental. Contudo, reafirma que deve haver empenho do governo para facilitar esse processo.

Sílvia Puxcwij Krikati, corrobora, quando fala da falta de investimento do Estado⁶⁵ na formação dos professores e na produção de material didático específico para as escolas indígenas.

Eu fico triste com a falta de investimento na Educação Escolar Indígena por parte do Estado, na qualificação da equipe docente da escola indígena, não tem material didático, muito menos material específico. Não cuidam de escola ocidental, imagina uma escola indígena, não estão nem aí para a Educação Indígena, só fazem de conta (SÍLVIA PUXCWIYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

A marginalidade pela qual as escolas indígenas são colocadas pelo Estado fica explícita para Sílvia Puxcwij Krikati e ressalta que há um sentimento de desprestígio

⁶⁵ Estado do Maranhão, responsável pela Educação Escolar Indígena, através da SEDUC.

na classe docente indígena, pelo fato de não poderem oferecer as condições necessárias para um ensino de qualidade que atenda os princípios⁶⁶ norteadores Educação Escolar Indígena.

Na política de Territórios Etnoeducacionais a atribuição de cada ente federado consta no Regime de Colaboração⁶⁷ e Plano de Ação⁶⁸ que deverá ser elaborado pela Comissão Gestora de cada TEEs, coordenado pelo MEC, conforme Artigo 14 do Decreto 6861/2009.

O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da Educação Escolar Indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos (BRASIL, 2009a, p. 4).

Portanto, as ações referentes à implementação e funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais, dependem tecnicamente e financeiramente do MEC, bem como de toda articulação com as instituições e povos indígenas ligados a esse Território. No caso do Território Etnoeducacional Timbira que abrange dois Estados, essa articulação é mais complexa, bem como o planejamento das ações e sua aplicabilidade.

Apesar dos percalços à implementação e funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais, os povos indígenas acreditam que é exequível, que carece apenas de interesse e vontade política para sua efetividade, posto que é uma proposta inovadora, como afirma Lourenço Acýxit Krikati, *“os TEEs veio para levantar a Educação Escolar Indígena, porque é um projeto que dá oportunidade de diálogo e participação dos povos indígenas, que vai até as aldeias, ao território ao povo”* (LOURENÇO ACÝXIT KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 07 de abril de 2018).

Nessa perspectiva, Gersem Baniwa, concorda ao afirmar que *“a proposta*

⁶⁶ Interculturalidade, bilinguismo, diferenciação, especificidade e comunitária.

⁶⁷ Refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na Educação Escolar, de forma particular.

⁶⁸ É o instrumento que orienta as ações necessárias para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena dentro de cada Território Etnoeducacional. Entre as principais ações contidas no Plano de Ação de taca-se a formação inicial e continuada de professores indígenas, a estruturação da rede física, a produção de material didático específico e diferenciado, a ampliação da oferta da Educação básica nas aldeias, o ensino médio integrado à Educação profissional, o ensino superior, a gestão da alimentação e transporte escolar.

continua valendo, porque é muito difícil encontrar um modelo mais adequado para se pensar às realidades indígenas. Não tenho menor dúvida que vai dá certo, desde que o governo assuma a política de verdade” (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília/DF, em 22 de março de 2018).

Mediante os relatos dos interlocutores, documentos que estabelece a criação dos Territórios Etnoeducacionais e as políticas de implementação dos mesmos é um dissenso entre o que consta na lei e o que se vive na realidade. Para o poder público é fácil editar as leis, porém, o difícil é dá as ferramentas para que estas sejam cumpridas e executadas. Para Gersem Baniwa, o Estado brasileiro não dá prioridade à política de territórios educacionais:

Eu acho que para esse momento atual é bem difícil a política dos Territórios Etnoeducacionais, porque ela quebra paradigmas consolidados por cinco séculos, e quebrando esses paradigmas o Estado, as políticas públicas perdem bastante autonomia e o poder de impor. Essa política dá oportunidade para os indígenas se empoderarem autonomamente e usar seu protagonismo, e assim, vão de certa maneira questionar o regime, o sistema em vigor (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília/DF, em 22 de março de 2018).

A Constituição Federal de 1988, assegura o direito às especificidades dos povos indígenas, como exemplo, uma Educação Escolar Específica e diferenciada com processos próprios de aprendizagem. Esse direito indica que o Estado brasileiro deve assumir o compromisso e a responsabilidade por uma educação diferente nas comunidades indígenas. Assim, a Política de Territórios Etnoeducacionais foram criados para dá voz aos indígenas e serem protagonistas de sua educação.

Nesse aspecto, Maria Elisa Ladeira, aponta o seguinte: *“acho muito difícil sua execução, sua implementação e funcionamento no contexto político atual. É uma pena, porque seria extremamente rica e só aperfeiçoaria a Educação Escolar Indígena”* (MARIA ELISA LADEIRA, entrevista cedida em Brasília/DF, em 30 de maio de 2018).

A afirmativa da interlocutora se deve pelo fato do governo ter recuado na condução da Política de Territórios Etnoeducacionais, pois não possibilitou as reuniões das comissões gestoras dos mesmos para planejar e avaliar o programa, nem as reuniões com as comunidades para ouvi-las e assim pensar os passos na execução da política. Os anos se passaram e a política de Territórios

Etnoeducacionais vem sendo esquecida pelo MEC, enquanto os indígenas continuam com a esperança de sua exequibilidade. Jonas Polino Sansão Pynheh Gavião⁶⁹ ressalta que já se foram

Quase nove/dez anos de criação dos Territórios Etnoeducacionais e quase sete anos de Pactuação do Território Etnoeducacional Timbira e não andou. Cobramos do MEC e da SEDUC e nada. Precisa a execução dessa política de incentivo, responsabilidade e compromisso do governo das três esferas e organização civil. E que governo federal garanta apoio financeiro para administração, infraestrutura, articulação com os estados e demais instituições. Nunca demonstraram interesse de compartilhar as ações adequadas em instância nenhuma (JONAS POLINO SANSÃO PYNHEH GAVIÃO. Anotação no diário de campo, na aldeia São José, Montes Altos/MA, em 02 de abril de 2018).

José Bandeira Cohyj Krikati complementa

O governo começou a reconhecer os Territórios Etnoeducacionais, participamos da pactuação em São Luís, com representantes do MEC, dos estados do Maranhão e do Tocantins, e várias instituições. Escolheram os membros da Comissão Gestora, só que parou, acabou tudo. Agora temos que correr atrás. Não tem outro jeito (JOSÉ COHYJ KRIKATI, entrevista concedida na aldeia São José, Montes Altos/MA, no dia 15 de junho de 2018).

Quanto ao Território Etnoeducacional Timbira, também não aconteceu nenhuma reunião da Comissão Gestora, pois, depois da pactuação em 2011, o MEC se afastou totalmente e o Estado/SEDUC, embora executando outras atividades, também não discutiu essa política, apesar de questionada pelos indígenas.

Nesse caso, Claudinei Rodrigues, representante da SEDUC/SUPEMDE, explica que o MEC se manteve distante, inclusive foi solicitado recursos para reunir a Comissão Gestora e implementar os territórios Timbira, mas ainda não foi consolidado. Assim, ele pontua

Essa política dos Territórios Etnoeducacionais é bem-vinda, vai se trabalhar com diretrizes voltadas para aquele povo, para aquele tronco linguístico, ainda promove fortalecimento cultural, é uma política muito importante para as redes de ensino, porque as redes ainda tem muitas dificuldades, porém o MEC, não atendeu nossas solicitações, inclusive de recursos para implementação do Território Etnoeducacional Timbira (CLAUDINEI RODRIGUES, gravado no dia 19 de novembro de 2018, em São Luís/MA).

Na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), realizada em Brasília em 2018, foi discutido sobre os Territórios Etnoeducacionais,

⁶⁹ Indígena Gavião Pykobjê, liderança política, professor do Centro de Ensino Indígena Cry Tohmre Cahohw – aldeia Governador – Amarante/MA. Assessor da Associação Wyty Cate de Pesquisa e Ensino dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins. Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação Ciência da Linguagem.

inclusive foi realizada uma oficina especialmente para tratar dessa política. Das 25 propostas definidas no documento II CONEEI, uma das propostas aborda a referida política. Conforme Brasil (2018, p. 01):

Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado [...] assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas (TEXTO DA II CONEEI, 2018)

Nesse sentido, Rita Potiguara, diretora de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁷⁰, do Ministério da Educação, pontua que *“o resultado da II CONEEI será apresentado ainda no fim deste ano, num documento consolidado, em que haverá ações divididas com a responsabilidade de cada um dos entes federados, para implementação dessas propostas”* (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília/DF, em 04 de junho de 2018). Ainda acrescenta

Está previsto para a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, momentos de participação dessa comissão na elaboração de um plano nacional de implementação das 25 propostas da II CONEEI. Assim, os Territórios Etnoeducacionais serão discutidos ainda por essa comissão nacional de Educação Escolar Indígena (RITA POTIGUARA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 04 de junho de 2018).

O fato de a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI, apontar dentre suas 25 propostas, a política de Territórios Etnoeducacionais, é positivo, porém, não é garantia de execução, haja vista, as propostas elencadas na I CONEEI realizada em 2009, não foram executadas.

As políticas públicas de atendimento aos povos indígenas têm avançado consideravelmente, contudo, nota-se muitos dissensos entre o que se programa e o que se executa. Assim como as leis que versam sobre a Educação Escolar Indígena, que na verdade há um grande descompasso entre o que publica e o que se realiza. Para tanto, é preciso que haja uma política coesa e articulada, que atenda em tempo hábil às necessidades dos povos indígenas.

Acredita-se que a maioria dos povos indígenas e instituições parceiras entenderam e aceitaram muito bem a Política de Territórios Etnoeducacionais, bem

⁷⁰ Extinta em 2019, pelo Presidente da República da República - Jair Bolsonaro.

como a relevância dessa política, na concepção de aliar educação às territorialidades. Porém, somente a apropriação dessa política pelos povos indígenas interessados não é suficiente para que sua implementação seja efetivada, é preciso que haja vontade política e execução do que consta nos decretos e portarias.

Gersem Baniwa, explica que *“só criar os territórios, pactuar os territórios no papel e não fazer o território funcionar, não gera resultados de fato. Tem que funcionar para observar os impactos”* (GERSEM BANIWA, entrevista concedida em Brasília, DF, em 22 de março de 2018).

Apesar dos entraves na implementação da política de Territórios Etnoeducacionais, e nesse caso, na implementação do Território Etnoeducacional Timbira, o resultado é positivo, primeiro pela participação efetiva e o envolvimento dos povos indígenas, demonstrando a necessidade de construir uma nova Educação Escolar Indígena que rompa definitivamente com a política impositiva, configurando avanço e fortalecimento do protagonismo indígena. O protagonismo indígena manifesta-se na consciência e na resistência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati por meio da Educação Escolar Indígena. Partiu-se do entendimento de que não seria possível analisar as contribuições do Território Etnoeducacional sem compreender conceitos da educação tradicional e escolar dos povos indígenas, de forma específica, dos Krikati. A partir das análises realizadas, percebe-se que as questões indígenas estão concatenadas com as mudanças sociais, políticas e econômicas da sociedade ocidental.

A educação dos povos indígenas se distingue de acordo com os valores, crenças, religiosidade e cultura específica de cada comunidade. Porém, conforme a literatura de autores indígenas, existem alguns pontos comuns entre todos povos: a educação das crianças e jovens é responsabilidade, também da comunidade, a educação se dá no cotidiano por meio da observação e da imitação, é que se aprende a caçar, a plantar, a fazer roça, a curar doenças, a conhecer a geografia das matas, a conhecer a medicina tradicional, a respeitar os conhecimentos dos idosos. Dessa forma para os povos indígenas o ato de educar está em unidade com a vida, o que não a restringe a um espaço específico, a um momento predeterminado, nem a apenas a um membro da comunidade.

Já a Educação Escolar Indígena que por séculos se pautou numa concepção integracionista, assimilacionista, ganha novos conceitos e contornos a partir da promulgação da CF de 1988, ou seja, deixa de ser uma ação assistencialista, para dá voz as reivindicações dos povos indígenas. Dessa forma, legalmente passa a ser

específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, comprometida com processos políticos pedagógicos determinados a partir das realidades sócio históricas dos distintos povos indígenas.

Nessa conjuntura, a Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, sendo que a especificidade da Educação Escolar Indígena passou a ser gradativamente reconhecida e normatizada. Porém, mesmo diante da conquista de uma Educação Escolar para atender os anseios de cada povo, advinda de reivindicações, lutas e movimentos dos próprios indígenas, sabe-se que após três décadas da garantia desse e de outros direitos, ainda existe uma grande distância entre aquilo que pode ser feito e o que realmente já foi implementado como política pública.

Dessa forma, o desenho da política de Educação Escolar Indígena deve ser redimensionado, tendo em vista a forma como o sistema educacional encaminha as demandas educacionais indígenas. O regime de colaboração entre os entes federativos, ao contrário do que previram nossos legisladores, tem sido ineficiente na execução de uma política efetivamente específica, diferenciada e intercultural em relação a Educação Escolar.

A falta de compromisso do Estado brasileiro, tem impedido que cada povo indígena defina e execute, no âmbito de sua escola, seus processos próprios de ensino e de aprendizagem. Assim, também dificulta a produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo indígena, consoante aos seus anseios.

Nesse contexto, as discussões que norteiam, do ponto de vista dos indígenas, a política de TEEs, instaura um novo marco na Educação Escolar Indígena ao reconhecer as relações interétnicas e identidades étnicas e ao constituir um modelo de política que toma o território como referência para planejar e executar a políticas de Educação Escolar Indígena, basilar na efetivação do protagonismo indígena.

Os Territórios Etnoeducacionais trazem a possibilidade de um novo desenho para a Educação Escolar Indígena, em consonância ao respeito às diferenças culturais, históricas e sociais dos povos indígenas. Nessa perspectiva, há possibilidade de organizar os processos educativos e a gestão das escolas a partir da

articulação dos povos com suas territorialidades, rompendo assim, com os limites políticos administrativos dos Estados e Municípios, além de representar uma instância de controle social.

No entanto, todas essas possibilidades são estancadas pela falta de políticas para de fato efetivar os TEEs entre os povos Timbira. Nesse contexto, os povos indígenas Timbira tem consciência da morosidade e falta de vontade do poder público, porém não desistem de seus interesses. Os Territórios Etnoeducacionais precisam funcionar para que se possa observar os impactos positivos e/ou negativos, e assim poder tomar as providências que convirjam com os anseios das comunidades indígenas.

Destarte, processo de implantação dos Territórios Etnoeducacionais propiciou estudos, produziu dados e evidenciou diversos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas frente à efetivação de uma educação de qualidade em seus territórios. Ou seja, apesar dos entraves na sua implementação as discussões propiciadas, talvez, não tivessem tido espaço político necessário para que acontecessem.

A política de TEEs, assegura o planejamento das ações na área da educação garantindo a participação e protagonismo indígena, assegurando nesse contexto, o primeiro passo para a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena. Buscando assim, organizar e conceber ações pautadas nas singularidades étnicas, históricas e culturais, fortalecendo e aprimorando o regime de colaboração entre os estados, municípios, organizações indígenas e não indígenas, instituições de ensino superior, entre outras.

Há de convir que no atual cenário político, em que não são respeitados os direitos do povo brasileiro, há o crescente crescimento de novas formas de exclusão aos direitos dos povos indígenas. Os retrocessos políticos que vêm atingindo os direitos da maioria da população indígena, dentre eles o direito ao território, que é basilar para a construção das políticas públicas em todos os aspectos, torna-se extremamente complicado pensar a efetividade da política dos Territórios Etnoeducacionais no âmbito do Governo Federal, sendo este, através do MEC, o coordenador dessa política. Evidências da inércia e falta de interesse, no momento

em que o governo não dá condições de continuidade das implementações em andamento, bem como da ampliação de novos territórios.

No entanto, os povos indígenas continuam lutando pela implementação dos Territórios Etnoeducacionais, constata-se a partir das proposições da II CONEEI realizada em 2018, consolidadas após diversas discussões realizadas nas conferências locais e regionais no âmbito dos territórios pactuados e em processo de pactuação, bem como por meio de oficina e amplo diálogo com indígenas de todas as regiões do Brasil no próprio espaço da II CONEEI.

Para os povos indígenas, a escola indígena só será realmente específica e diferenciada, quando no seu bojo trazer a autoria indígena, quando assumirem a gestão das suas escolas e de seus processos de escolarização com autonomia. Do mesmo modo, pensam os interlocutores dessa dissertação, em suas narrativas dos está bastante clara a confiança creditada à política dos TEEs, por acreditar nas suas potencialidades e na possibilidade de mudança de paradigmas da Educação Escolar Indígena, visando o protagonismo do povo indígena.

Todavia os descaminhos da política dos Territórios Etnoeducacionais, e nesse caso –, da implantação do Território Etnoeducacional Timbira –, o resultado é positivo, primeiro pela participação efetiva e o envolvimento do povo Krikati, demonstrando a necessidade e a vontade de construir uma nova Educação Escolar Indígena que rompa definitivamente com a política impositiva, configurando avanço e fortalecimento do protagonismo indígena. A notoriedade do protagonismo indígena manifesta-se na consciência e na resistência.

É possível acreditar na efetividade na política de Educação Escolar Indígena, a partir da política de Territórios Etnoeducacionais, não pela eficácia do poder público, mas pela persistência e resistência do povo indígena Krikati, que brotam a cada novo desafio. A força pungente intrínseca aos povos Kriakti e demais povos Timbira, fazendo-os guerreiros na luta por autonomia, é refletida no seu protagonismo.

Por fim, que as reflexões que direcionaram essa dissertação gerem possibilidades de novos estudos acerca dessa temática, norteando alternativas para a continuidade da discussão, implantação e implementação da política de Territórios Etnoeducacionais, bem como da implementação do Território Etnoeducacional

Timbira, de modo que contribua para o processo de escolarização e gestão das escolas indígenas com autonomia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Joniel Vieira de. **A Implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- ASSOCIAÇÃO CARLO UBBIALI. **Os índios do Maranhão**. O Maranhão dos índios. São Luís: Instituto EKOS, 2004.
- AZANHA, Gilberto. **A forma Timbira**. São Paulo: FFCHL-USP, 1984.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu do Índio, 2006.
- _____. **Territórios Etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010. Brasília: CINEP, 2010.
- _____. **Educação Escolar Indígena**. Avanços, Limites e Novas Perspectivas. Gersem Baniwa. UFAM. 2013a.
- _____. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013b.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. In: **Pro-Posições**, Porto Alegre, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago. 2015.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Pesquisa qualitativa em educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1999c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da I Conferência da Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Luziânia: SECADI, 2009b.

BRASIL. Ministério de Educação. **Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, 2009c. Disponível em: <<http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Territorios-Etnoeducacionais-texto-conceitual-CGEEI.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de janeiro de 1973. Dispõe sobre Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da II Conferência da Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: SECADI/MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1062. **Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 620. **Institui a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Timbira**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília: SECADI/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC-SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios Etoeducacionais**. Brasília, 2011a. Disponível: <http://laced.etc.br/site/arquivos/Territorios_Etnoeducacionais_texto_conceitual.CGEEI.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Território Etnoeducacional Timbira**: plano de ação. Documento Final da reunião de pacutação. São Luís: MEC, 2011b.

BRASIL. Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA - CTI. **Escola Timbira**: proposta político pedagógica. Carolina, MA, 2002.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

CORREIA, Kátia Núbia Ferreira. **AJCRÚ/COHPRÔ**: dinâmica de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2016.

_____. **Muita terra para pouco índio?** O processo de Demarcação da Terra Indígena Krikati. São Luís: Edições UFMA, PROIN (CS), 2000.

_____. **Processo de territorialização Krikati**: dinâmica de expansão e retração. Doutorado em Ciências Sociais, UFMA, São Luís MA. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal, RN.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CZARNY, Gabriela. PALADINO, Mariana (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades

latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação específica dos professores Indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais...** São Paulo, jul. 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Maino'ixi'já: esboço do mapa da educação indígena no Rio de Janeiro. In: SOUZA, Donaldo; FARIA, Lia (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 406-422.

FREITAS, Ana Elisa. **Territórios Ameríndios: Espaços de vida nativa no Brasil**. [S.l.: s.n.], 2008.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. **A trajetória da educação escolar indígena no plano legal**. São Luís: GDH, 2000.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Impasses Marcam a Execução de Políticas de Educação. Artigo em Educação Escolar Indígena. Povos Indígenas do Brasil 2006/2010 – Instituto Socioambiental, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.

_____. **O Mito da desterritorialização**. Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

INSTITUTO DO TRÓPICO SUBÚMIDO. **Memorial do cerrado**. 2000. Disponível em:
<http://www.pucgoias.edu.br/ucg/institutos/its/site/home/secao.asp?id_secao=123>. Acesso em: 12 dez. 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. **A troca de nomes e a troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco timbira**. 1982. 118f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo: 1982.

_____. **Cultura Viva Timbira: nossas corridas de Tora**. CTI: São Paulo, 2013.
LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889 / 1930)**. 2006. 432f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História,

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Marina Patrício de. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2, p. 115-130, 2004.

LITTLE, Paul E. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional. In: PIMENTA, José; SMILJANIC, Maria Inês (Orgs.). **Etnologia Indígena e Indigenismo**. Brasília: Positiva, 2012.

_____. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: UNB, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: representando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MATOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e Educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Governo anuncia construção de 120 escolas indígenas até 2014**. Brasília, 25 nov. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/19275-governo-anuncia-construcao-de-120-escolas-indigenas-ate-2014>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MIRAS, Júlia Trujillo. **De terra (s) indígena (s) à Terra Indígena**: o caso da demarcação Krikati. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MONTEIRO. Armas e armadilhas. In: NOVAIS. Adauto (org). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NASCIMENTO, Luiz Augusto Sousa do. **Violência Estatal, indigenismo e povos indígenas, associativismo, faccionalismo e novas relações de poder**: uma análise da relação interétnica entre os povos Timbira. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Índios urbanos no Brasil**. Florianópolis: USFC/IPOL, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: Ensaio sobre a etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Unesp. Campinas: Brasília: Paralelo 15, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Mayron. **Mapa da localização da aldeia São José**. Imperatriz, 2018.

_____. **Mapa da localização do Território Etnoeducacional Timbira**. Imperatriz, 2018.

_____. **Mapa da localização do Território Indígena Krikati**. Imperatriz, 2019.

SANTOS, Alisson Almeida; LOPES, Alberto Pereira. **A territorialidade do povo Krahô na perspectiva cultural**. Artigo em Geografia. Universidade Federal do Tocantins. Tocantins, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/download/.../8863/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SARDE NETO, Emílio. **Cosmografia Karitiana: território, educação e identidade étnica**. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia: Porto Velho, 2013.

SCANDUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena X educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etno matemática**. São Paulo: UNESP, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

SILVA, Antonia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões**. 2016. 270f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2016.

SILVA, Carlos Rafael. **Implementação da Política de Educação para os Povos Indígenas da Bahia (2007-2014)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

SILVA, Ilma Maria Oliveira. **Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida**. 2018. 227f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

_____. **Os cursos do Magistério Indígena do Estado do Maranhão e a implicação na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

SILVA, Lopes da, Aracy. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução.

In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.) **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

SILVA, Rodrigo Kuhn. **A evolução do conceito de espaço geográfico**. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/trabalhos/5199.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Sentindo Ideias, Germinando Saberes: Movimentos de apropriação (Afetiva) da política de Territórios Etnoeducacionais por professores Kaingang e Guaraní**. 2017. 221 f. Tese (Doutorado de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

_____. **Reterritorializando a Educação Escolar Indígena: Reflexões acerca dos Territórios Etnoeducacionais**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

_____. **Territórios etnoeducacionais e educação escolar indígena: percepções, reflexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

_____. **Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil**. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

_____. **Reunião pactua criação do Território Etnoeducacional Timbira**. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 06 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/reuni%C3%A3o-pactua-cria%C3%A7%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-etnoeducacional-timbira>>. Acesso em: 02 set. 2017.

TRUJILLO, Júlia. **Reunião pactua criação do Território Etnoeducacional Timbira**. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 06 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/reuni%C3%A3o-pactua-cria%C3%A7%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-etnoeducacional-timbira>>. Acesso em: 02 set. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

FONTES ORAIS

Arlete Bandeira Cacuxen Krikati. Depoimento [03 mar. 2018]. Entrevistadora: Gildete Elias Dutra. Aldeia São José, Montes Altos/MA, 2018.

Claudinei de Jesus Rodrigues. Depoimento [19 nov. 2018]. Entrevistadora: Gildete Elias Dutra. São Luís/MA, 2018.

Edilson Cryhcryh Krikati. Depoimento [04 mai. 2018]. Entrevistadora: Gildete Elias Dutra. Aldeia São José, Montes Altos/MA, 2018.

Gersem José dos Santos Luciano Baniwa. Depoimento [22 mar. 2018].
Entrevistadora: Gildete Elias Dutra. Brasília, DF, 2018.

José Cohxyj Krikati. Depoimento [15 jun. 2018]. Entrevistadora: Gildete Elias Dutra.
Aldeia São José, Montes Altos/MA, 2018.

Lourenço Borges Milhomem Acỳxit Krikati. Depoimento [07 abr. 2018].
Entrevistadora: Gildete Elias Dutra. Aldeia São José, Montes Altos/MA, 2018.

Maria Elisa Ladeira. Depoimento [30 mai. 2018]. Entrevistadora: Gildete Elias Dutra.
Brasília, DF, 2018.

Milton Carvalho Bandeira Hõocrow Krikati. Depoimento [01 jun. 2018].
Entrevistadora: Gildete Elias Dutra. Aldeia São José, Montes Altos/MA, 2018.

Paulo Belizário Jytcacu Gavião. Depoimento [04 ago. 2018]. Entrevistadora: Gildete
Elias Dutra. Amarante, MA, 2018.

Rita Gomes do Nascimento Potiguara. Depoimento [04 jun. 2018]. Entrevistadora:
Gildete Elias Dutra. Brasília, DF, 2018.

Sílvia Cristina Puxcwyj Krikati. Depoimento [15 jun. 2018]. Entrevistadora: Gildete
Elias Dutra. Aldeia São José, Montes Altos, MA, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores e lideranças indígenas do povo Timbira

- 1) Você já participou de encontros que discutisse sobre o Território Etnoeducacional Timbira? Comente.
- 2) Desde o período das primeiras discussões sobre Território Etnoeducacional Timbira você já notou melhorias na forma de ensinar e de aprender na escola de sua comunidade?
- 3) Quais são os desafios enfrentados pela sua comunidade escolar?
- 4) Em sua opinião a língua materna, assim como a história do seu povo, deveria ser ensinada na escola? Comente.
- 5) Como você avalia os Territórios Etnoeducacionais após 8 (oito) anos de sua criação, e especificamente o Território Etnoeducacional Timbira em relação aos avanços e desafios?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora Rita Gomes do Nascimento Potiguara e o professor Claudinei de Jesus Rodrigues

- 1) Como você compreende terra indígena e território na perspectiva do protagonismo indígena e da educação escolar Indígena?
- 2) Qual sua participação na criação e discussão da Política de Territórios Etnoeducacionais - TEEs?
- 3) Quais as ações do MEC/SEDUC para a implementação e efetivação da Política de TEEs?
- 4) Qual a relevância dos TEEs para a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada e para o protagonismo do povo indígena?
- 5) Como você avalia a política de TEEs após 8 (oito) anos de sua criação em relação aos avanços e desafios?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor Gersem dos Santos Luciano Baniwa e com Maria Elisa Ladeira

- 1) Como você compreende terra indígena e território na perspectiva da educação escolar indígena e do protagonismo indígena?
- 2) Qual sua participação na idealização e criação dos Territórios Etnoeducacionais-TEEs?
- 3) Como se deu o processo discussão com os povos indígenas e com as instituições governamentais e não governamentais para de criação dos TEEs?
- 4) Qual a relevância dos TEEs para a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada e para o protagonismo indígena?
- 5) Como você avalia os TEEs após 8 (oito) anos de criação em relação aos avanços e desafios?

APÊNDICE D – Declaração de consentimento da professora Sílvia Cristina Puxcwyj Krikati



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Sílvia Cristina Puxcwyj Krikati, liderança indígena, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.

Sílvia Cristina Puxcwyj Krikati
Participante

Gildete Elias Dutra
Pesquisadora

Aldeia São José/Montes Altos/MA 17 de janeiro de 2019.

**APÊNDICE E – Declaração de consentimento do professor Milton Carvalho
Bandeira Hõocrow Krikati**



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Milton Carvalho Bandeira Krikati, professor, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO FTNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.


Participante


Pesquisadora

A/deia São José/Montes Altos/MA 18 de janeiro de 2019.

APÊNDICE F – Declaração de consentimento do professor José Cohxyj Krikati



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, José Cohxyj Krikati, professor, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.


Participante


Pesquisadora

Aldeia São José/Montes Altos/MA 19 de junho de 2019.

APÊNDICE G – Declaração de consentimento de Arlete Bandeira Cacuxen Krikati

UNIVATES
UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Arlete Bandeira Cacuxen Krikati, liderança indígena, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.

Arlete Bandeira
Participante

Pesquisadora

Aldeia São José/Montes Altos/MA 24 de Januário de 2019.

APÊNDICE H – Declaração de consentimento de Edilson Cryhcryh Krikati



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Edilson Cryhcryh Krikati, liderança indígena, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.

Edilson Cryhcryh Krikati
Participante

Gildete Elias Dutra
Pesquisadora

Aldeia São José/Montes Altos/MA 11 de janeiro de 2019.

**APÊNDICE I – Declaração de consentimento de Lourenço Borges Milhomem
Acýxit Krikati**



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Lourenço Borges Milhomem, liderança indígena, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.

Lourenço Borges Milhomem
Participante

Gildete Elias Dutra
Pesquisadora

Aldeia São José/Montes Altos/MA 18 de janeiro de 2019.

APÊNDICE J – Declaração de consentimento do professor Paulo Belizário Jytcacu Gavião



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Paulo Belizário Gavião, professor e liderança indígena, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.


Participante


Pesquisadora

Aldeia Governador/Amarante/MA 30 de junho de 2019.

APÊNDICE K – Declaração de consentimento do professor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa



UNIVATES
UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

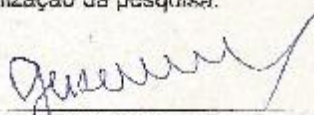
Eu, *Gersem José dos Santos Luciano*, professor, liderança indígena, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.



Participante

Pesquisadora

Manaus/AM 29 de maio de 2018.

APÊNDICE L – Declaração de consentimento de Rita Gomes do Nascimento Potiguará



UNIVATES

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Rita Gomes do Nascimento, pedagoga, professora, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecida de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa. Por oportuno, a pesquisadora encaminhará para mim o texto da pesquisa antes de sua defesa pública.

Rita Gomes do Nascimento
Participante

Pesquisadora

Brasília/DF 07 de 11 2018.

APÊNDICE M – Declaração de consentimento de Maria Elisa Ladeira



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, *Maria Elisa Ladeira*, antropóloga, linguista, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Por tanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.

Maria Elisa Ladeira

Participante

Gildete Elias Dutra

Pesquisadora

São Paulo/SP 21 de dezembro de 2018.

APÊNDICE N – Declaração de consentimento do professor Claudinei de Jesus Rodrigues



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, Claudinei de Jesus Rodrigues, professor, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari-UNIVATES de Lajeado, RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará através de um roteiro de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para consolidação dos dados.

Portanto, minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, meu nome só será divulgado na pesquisa, mediante minha autorização.

Assim sendo, autorizo a divulgação do meu nome no seu trabalho e as informações concedidas na realização da pesquisa.


 Participante


 Pesquisadora

São Luís/MA 14 de janeiro de 2019.

APÊNDICE O – Declaração de anuência do cacique da aldeia São José



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, João Grosser Kijj'auy Krikati, na condição de cacique da Aldeia São José do povo Krikati, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Gildete Elias Dutra, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES. Lajeado - RS. A pesquisa tem como tema: TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: Protagonismo Étnico do Povo Krikati na Educação Escolar Indígena.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará na Aldeia São José e contará com fotografias do cotidiano e de manifestações culturais do meu povo e registro das observações dos encontros de Formação de Professores Indígena Krikati.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como entrevistas e fotografias.

Assim sendo, autorizo a divulgação das fotografias do cotidiano, das manifestações culturais e dos registros das observações dos encontros.

Aldeia São José, Montes Altos/MA 02 de março de 2018.

João Grosser Kijj'auy Krikati
Cacique da aldeia São José

Gildete Elias Dutra
Pesquisador



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09